

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
Уральский государственный педагогический университет

Абхазский государственный университет

Ошский гуманитарно-педагогический институт им. А.Марсыбекова

## Аматериалқәа

Жәларбжьаратәи аҭҭаарадырратә-практикатә конференция аматериалқәа,  
Акультурабжьаратә еицхыраараҭы аҭҭаарадырреи ацареи  
рырҭеиаразы аинновациатә ҭагылазаашьақәа:  
акомплектә знешьа

## МАТЕРИАЛЫ

*II Международной научно-практической конференции  
ИННОВАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ  
В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ:  
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД*

9 - 12 декабря 2015 г.

Том I

г. Сухум, Республика Абхазия

УДК 001.18+378  
ББК 72.4(2)+74.04(2)  
И 57

Научные редакторы:

**Минюрова С.А.** проректор УрГПУ, доктор психологических наук,  
профессор, зав. кафедрой общей психологии  
**Маландзия В.И.** проректор АГУ, кандидат биологических наук, доцент

Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход: Материалы II международной научно-практической конференции. Том I /АГУ – Сухум, 2015. – 239 с.

В сборнике представлены тезисы докладов международной научно-практической конференции. Материалы печатаются в авторской редакции.

© Абхазский государственный  
университет, 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### РЕЗОЛЮЦИЯ

- Международной научно-практической конференции  
«Инновационные условия развития науки и образования  
в межкультурном взаимодействии: комплексный подход» 11

*А.А. Симонова*

- ПРИМЕНЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СИСТЕМ КАЧЕСТВА  
В УПРАВЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ВУЗОМ 13  
*г. Екатеринбург, Россия*

*С. А. Минюрова*

- ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИВЕРЖЕННОСТИ ПЕДАГОГА  
В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА 19  
*г. Екатеринбург, Россия*

*А. У. Бабеков*

- ХИМИЧЕСКИЕ НАУКИ  
ТЕРПЕНОИДНЫЕ КУМАРИНЫ  
И СЛОЖНЫЕ ЭФИРЫ ДВУХ ВИДОВ РОДА *FERULA* L. 25  
*г. Ош, Кыргызская Республика*

### БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

*Э. А. Айба, И. Г. Гергия*

- БИОЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ *GENTIANA SEPTEMFIDA* PALL В  
ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСЛОВИЙ ПРОИЗРАСТАНИЯ 29  
*г. Сухум, Абхазия*

*И. Н. Пушкарева, Е. В. Пономарёва*

- ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕДИЦИНЫ В ДЕТСКОМ СПОРТЕ 34  
*г. Екатеринбург, Россия*

### ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

*И. Л. Бахтина*

- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЛАССЫ ШКОЛ II СТУПЕНИ  
В ЕКАТЕРИНБУРГЕ – СВЕРДЛОВСКЕ В 1920-Е ГГ.:  
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 38  
*г. Екатеринбург, Россия*

### ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

*Л. А. Беляева*

- НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: СМЕНА ПАРАДИГМ 42  
*г. Екатеринбург, Россия*

<i>Л. И. Забара, Л. Н. Якина</i> ПРОБЛЕМА СМЫСЛА В ГУМАНИТАРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА В ПРЕПОДАВАНИИ МХК <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	45
---	----

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Г. П. Ахмедова</i> К ВОПРОСУ ОБ ЭМОТИВНЫХ ФУНКЦИЯХ ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИКЕ <i>г. Ош, Кыргызская Республика</i>	53
---	----

<i>М. Б. Ворошилова, Л. Е. Веснина</i> КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОЗДЕЙСТВИЯ В ЭКСТРЕМИСТСКОМ ДИСКУРСЕ: СИНТЕЗИРОВАННЫЙ КОМПЛЕКС МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	56
---	----

<i>М. Б. Ворошилова</i> ТИПЫ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ЭКСТРЕМИСТСКОМ ДИСКУРСЕ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	61
---	----

<i>Е. Б. Плаксина</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ЗАГОЛОВКАХ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	64
--	----

<i>С. В. Плотникова</i> ДВИЖЕНИЕ И ЕГО ПРЕДСТАВЛЕНИЕ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	67
--	----

<i>В. К. Сабирова, Г. Б. Эрназарова</i> ЯВЛЕНИЯ СЛОВЕСНОСТИ КЫРГЫЗСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ: СООТНОШЕНИЕ СФЕР МЕТРОПОЛИИ И ДИАСПОРЫ <i>г. Ош, Кыргызская Республика</i>	71
--	----

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>С. Г. Алексеева</i> РАЗВИТИЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ВОПРОСАМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ, Россия</i>	75
---	----

<i>О. В. Аракчеева</i> КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ <i>г. Екатеринбург, Россия</i>	78
---	----

<p><i>Э. К. Арынбаев</i>  ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ  г. Ош, Кыргызская республика</p>	80
<p><i>А. С. Багирова, М. В. Горбунова</i>  ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ 13-15 ЛЕТ К СДАЧЕ ВФСК ГТО  (МЕТАНИЕ МЯЧА) СРЕДСТВАМИ ИГРЫ В ВОЛЕЙБОЛ  г. Екатеринбург, Россия</p>	84
<p><i>Е. В. Бранчевская</i>  ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА И ЕЁ РОЛЬ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ  УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  г. Нижний Тагил, Россия</p>	87
<p><i>С. О. Брызгалова</i>  ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ  С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  г. Екатеринбург, Россия</p>	89
<p><i>И. В. Бызова</i>  ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ  С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ  г. Нижний Тагил, Россия</p>	92
<p><i>Т. В. Васильева</i>  ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНООБРАЗНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  ПРИЕМОВ В РАМКАХ УРОКОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ  г. Нижний Тагил, Россия</p>	94
<p><i>М. А. Григорьева</i>  ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ  Екатеринбург, Россия</p>	96
<p><i>Н. Ю. Григоренко, Л. Б. Астахова</i>  АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ  ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО  И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПОДГОТОВКИ ЛОГОПЕДОВ  ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В г.МОСКВЕ  г. Москва, Россия</p>	101
<p><i>Ю. А. Григорова</i>  ЛЕКОТЕКА КАК ВАРИАТИВНАЯ ФОРМА  ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ  г. Екатеринбург», Россия</p>	106

<p><i>Е. В. Донгаузер</i>  ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА:  ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ  г. Екатеринбург, Россия</p>	109
<p><i>Е. Н. Дружинина</i>  ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ-ПЕДАГОГОВ К РЫНКУ ТРУДА  КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  Россия, г. Екатеринбург</p>	111
<p><i>Д. М. Душко, Е. В. Игнатьева, К. С. Куликова</i>  РАЗВИТИЕ СКОРОСТНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ  ДЕВУШЕК 15-16 ЛЕТ В БЕГЕ НА 400 МЕТРОВ  г. Екатеринбург, Россия</p>	115
<p><i>М. А. Дьячкова</i>  ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ЗАДАЧА  ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ  г. Екатеринбург, Россия</p>	119
<p><i>Д. В. Зорин</i>  ЗАНЯТИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ  ПО ПРОФИЛЮ ДЕРЕВООБРАБОТКИ КАК ОДНО  ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ  ВОСПИТАННИКОВ ГРУППЫ РИСКА С ОВЗ  г. Нижний Тагил, Россия</p>	122
<p><i>Д. О. Иваненко</i>  СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ  ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  г. Екатеринбург, Россия</p>	124
<p><i>К. Б. Каданцев</i>  ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ  ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ  У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА  г. Сургут, ХМАО-Югра, Россия</p>	128
<p><i>Л.Ю. Китаева</i>  ОТ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОГО И ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО  ОТНОШЕНИЯ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ –  К ОСОЗНАНИЮ И ПРИНЯТИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ  (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)  г. Нижний Тагил, Россия</p>	131
<p><i>А. В. Костюк, И. В. Сухорукова</i>  НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ  ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА  г. Первоуральск, г. Красноярск, Россия,</p>	134

С. А. Кочутина ДУХОВНО–НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА С ЗПР г. Заречный, Россия	137
А. А. Краева ОВЛАДЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧЬЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ТЕКСТА г. Екатеринбург, Россия.	140
М. Л. Кусова РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПАРАДИГМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН г. Екатеринбург, Россия	144
Н. А. Кухоренко РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ (из опыта работы) г. Нижний Тагил, Россия	147
Е. Б. Лобастова РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ С УЧАЩИМИСЯ С ОВЗ г. Нижний Тагил, Россия	149
С. Н. Малафеева, Н. А. Вершинина ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У ПЕДАГОГОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ г. Екатеринбург, Россия	153
О. А. Пилюгина ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА ПАВЛА ПЕТРОВИЧА БАЖОВА г. Нижний Тагил, Россия	156
Л. А. Польщикова ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА г. Каменск-Уральский, Россия.	158
А. С. Полякова ТАНЕЦ ПОСТМОДЕРН ФОЛК В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ТАНЦОВЩИКОВ CONTEMPORARY DANCE г. Екатеринбург, Россия	160
Н. А. Полянская СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ г. Нижний Тагил, Россия	163

<p><i>С. Е. Привалова</i>  <b>КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	165
<p><i>Н. А. Полянская</i>  <b>СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ  ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>  <i>г. Нижний Тагил, Россия</i></p>	168
<p><i>О. В. Руднева</i>  <b>ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ</b>  <i>г. Нижний Тагил, Россия</i></p>	170
<p><i>Н. В. Скок, Д. Н. Липухин, А. А. Смыр, Н. В. Багати</i>  <b>РОЛЬ УЧЕБНОЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПРАКТИКИ  В МЕЖДУНАРОДНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ ВУЗОВ</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i>  <i>г. Сухум, Республика Абхазия</i></p>	172
<p><i>В. В. Смирнова</i>  <b>ФОРМЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ  (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ)  НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛА</b>  <i>г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ-Югра, Россия</i></p>	174
<p><i>Т. Р. Тенкачева</i>  <b>ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ  У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ  В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	177
<p><i>С. Д. Томилова</i>  <b>СОДЕРЖАНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ  В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия.</i></p>	180
<p><i>В. А. Шуритенкова</i>  <b>ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЕ ОЦЕНОЧНОМУ  ВЫСКАЗЫВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	184
<p><i>О. В. Янцер, Э. А. Айба, Л. Д. Кайтамба</i>  <b>ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ УЧЕБНОЙ ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ:  ИЗ ОПЫТА СЕТЕВОГО  ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АГУ И УрГПУ</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i>  <i>г. Сухум, Республика Абхазия</i></p>	188



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<p><i>Н. Н. Васягина, Л. Г. Бения,</i>  <b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ</b>  <b>ПРОЖИВАЮЩИХ, В СИЛУ СПЕЦИФИКИ ОСВАИВАЕМЫХ</b>  <b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, В УЧРЕЖДЕНИЯХ</b>  <b>ИНТЕРНАТНОГО ТИПА</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i>  <i>г. Сухум, Абхазия</i></p>	191
<p><i>С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха</i>  <b>ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	194
<p><i>А. В. Ибатуллина</i>  <b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФЕНОМЕНА «ПРЕДСТАВЛЕНИЕ»</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	197
<p><i>А. И. Калашиников</i>  <b>КОРРЕЛЯТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИВЕРЖЕННОСТИ</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	199
<p><i>Н. О. Леоненко, В. И. Маландзия, В. В. Делба,</i>  <i>М. К. Гозуа, Э. А. Айба, А. В. Ибатуллина</i>  <i>П. С. Кочуров, Н. О. Мельникова, И. М. Колесников,</i>  <i>Е. А. Тюрина, В. А. Усов, Е. С. Цисарь</i>  <b>ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ</b>  <b>РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ АБХАЗСКИХ СТУДЕНТОВ:</b>  <b>КРОССКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i>  <i>г. Сухум, Абхазия</i></p>	202
<p><i>Л. А. Максимова</i>  <b>РЕГИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА:</b>  <b>ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ И ДИАГНОСТИКА</b>  <i>Екатеринбург, Россия</i></p>	208
<p><i>Е. В. Маратканова</i>  <b>ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА</b>  <b>СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	213
<p><i>М. Л. Мельникова</i>  <b>ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭМПАТИЧЕСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ</b>  <b>У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ</b>  <i>г. Екатеринбург, Россия</i></p>	221
<p><i>Т. Т. Субанов</i>  <b>ЗНАЧЕНИЕ СИСТЕМЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ</b>  <b>СРЕДНЕАЗИАТСКИХ НАРОДОВ В ПРОИЗВОДСТВЕННОМ</b>  <b>ВЗАИМОДЕЙСТВИИ</b>  <i>г. Ош, Кыргызская Республика</i></p>	225

*Е. В. Хлыстова, А. И. Бурова*  
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ  
У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
*г. Екатеринбург, Россия* 229

*А. В. Швецова*  
ГЕНДЕРНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В ФОКУСЕ СОВРЕМЕННОГО  
МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА  
*г. Екатеринбург, Россия* 232

## **ПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

*Ю. Р. Тагильцева*  
«В ЧЕМ СИЛА, БРАТ?», ИЛИ СТРАТЕГИЯ ЗАПУГИВАНИЯ КАК ОДНА  
ИЗ ОСНОВНЫХ СТРАТЕГИЙ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО  
ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПРАКТИКЕ РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО  
ЭКСТРЕМИЗМА  
*г. Екатеринбург, Россия* 235

**РЕЗОЛЮЦИЯ**  
**Международной научно-практической конференции**  
**«Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном**  
**взаимодействии: комплексный подход»**

9-12 декабря 2015 года в Абхазском государственном университете состоялась Международная научно-практическая конференция.

**Цель конференции:**

Организация условий инновационного развития научно-образовательной среды вузов-партнеров посредством интеграции структур научно-исследовательской и образовательной деятельности, гуманитарных и естественных наук, консолидации потенциала субъектов образовательного процесса, с учетом национального опыта по осуществлению целей и задач подготовки и профессионально-личностного развития специалистов, готовых к инновационной активности.

**Участники конференции:**

1. Абхазия. Абхазский государственный университет (г. Сухум).
2. Кыргызстан. Ошский гуманитарно-педагогический институт им. А. Мырсабекова.
3. Фридрих-Александр-Университет Эрланген-Нюрнберг, г. Эрланген, Федеративная республика Германия
4. Российская Федерация. Московский городской педагогический университет, Московский областной педагогический университет, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). Практические образовательные и медицинские учреждения республики Абхазия, Свердловской области, Ханты-Мансийского автономного округа и др.

**В пленарном заседании приняли участие:**

Гварамия А. А.	ректор АГУ, академик РАЕН, доктор физико-математических наук, профессор
Минюрова С. А.	проректор УрГПУ, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии института психологии
Маландзия В. И.	проректор АГУ, кандидат биологических наук, доцент
Делба В. В.	проректор по экономическим вопросам и международным связям АГУ
Леоненко Н. О.	доцент каф. общей психологии Института психологии, директор Центра академического взаимодействия, кандидат психологических наук

### **В ходе пленарного заседания были сделаны доклады**

- Гварамия А. А. ректор АГУ, академик РАЕН, доктор физико-математических наук, профессор «Инновационные условия развития науки и образования в современных условиях»
- Леоненко Н. О. доцент каф. общей психологии Института психологии, директор Центра академического взаимодействия, кандидат психологических наук «Реализация инновационных молодежных проектов: опыт и перспективы»

### **В рамках конференции прошли следующие мероприятия:**

1. Секция «**Инновационные условия развития образования**» (Руководитель секции: Айба Э. А. кандидат биологических наук, доцент кафедры ботаники Абхазского государственного университета/Брызгалова С.О. кандидат педагогических наук, директор Центра непрерывного образования Уральского государственного педагогического университета.
2. Панельная дискуссия «**Реализация инновационных молодежных проектов: опыт и перспективы**» (Руководитель секции: Леоненко Н. О., доцент каф. общей психологии Института психологии, директор Центра академического взаимодействия УрГПУ, кандидат психологических наук).

### **3. Открытые лекции:**

Лекция «**Современные подходы в обучении и воспитании детей с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта) в контексте внедрения ФГОС**» Брызгалова С. О. – кандидат педагогических наук, доцент каф. «Специальная педагогика и специальная психология» УрГПУ.

Лекция «**Актуальные вопросы внедрения ФГОС обучающихся с ОВЗ**» Тенкачева Т. Р. – кандидат педагогических наук, доцент каф. «Логопедия и клиника дизонтогенеза» УрГПУ.

### **4. Мастер-класс**

1. Брызгалова С. О. – кандидат педагогических наук, доцент каф. «Специальная педагогика и специальная психология» УрГПУ. «Психолого-педагогическая диагностика детей старшего, дошкольного и младшего школьного возраста. Консультация родителей».

2. Тенкачева Т. Р. – кандидат педагогических наук, доцент каф. «Логопедия и клиника дизонтогенеза» УрГПУ. «Диагностика речевого развития детей старшего, дошкольного и младшего школьного возраста».

### **По итогам конференции были сформулированы следующие рекомендации:**

1. Продолжить практику проведения международных научно-практических конференций на базе Абхазского государственного университета.
2. Осуществить публикацию материалов конференции в сборнике «Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход».
3. Рекомендовать лучшие доклады к публикации в научно-методических журналах «Педагогическое образование в России», «Специальное образование», включенных в перечень ВАК РФ.

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СИСТЕМ КАЧЕСТВА В УПРАВЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ВУЗОМ**

*А.А. Симонова, д.пед.н., профессор, ректор  
ФГБОУ «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

Традиционно практика оценки результатов и качества деятельности образовательных учреждений в нашей стране и реализуемых образовательных программ осуществлялась в рамках трех основных процедур: лицензирование, аккредитация, государственный надзор и контроль. Вступление России в Болонский процесс инициировало введение инновационных проектов в практику образования, в том числе новые подходы к системе оценки результатов и качества деятельности образовательных учреждений.

Новые подходы к управлению системой образования в условиях модернизации актуализировали проблему управления качеством образования, решение которой концептуализируется на основе таких общеевропейских подходов как менеджмент качества образования.

Международная система менеджмента качества включает в себя стандарт, разработанный Европейской ассоциацией гарантии качества в высшем образовании (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Этот документ содержит стандарты и рекомендации по их применению для обеспечения гарантий качества образования в вузе.

Наряду с этим в нашей стране действует российский стандарт ГОСТ Р 52614.2-2006 «Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001:2001 в сфере образования», который является переводом международного стандарта ISO/IWA2 в редакции 2003 г.

Однако стандартизированный подход не обеспечивает решение проблемы управления качеством образования с учетом всех аспектов и составляющих этого сложного многомерного процесса. Следует исходить из того, что на научной основе ее можно решать только в том случае, если образование рассматривается как услуга, т.е. имеет рыночный смысл. В этом случае главным потребителем результата деятельности образовательных организаций являются обучаемые, а не государство и не работники образовательных учреждений. Следовательно, если не сформирован потребительский запрос к системе образования, или сформирован не полностью, то о качестве образования в полном смысле этого понятия говорить нельзя.

На практике качество образования рассматривается с позиций достижения стандарта (государственного, регионального), что является внешним параметром образованности обучающихся, характеризует степень удовлетворения запроса государства к образовательным организациям и мало учитывает особенности самих обучающихся. Анализ современной практики показывает, что органы управления образованием считают наиболее значимым ориентированность на развитие преимущественно количественных характеристик образования, даже если речь ведется о качестве.

В Берлинской декларации, принятой 19 сентября 2003 года министрами образования стран-участниц Болонского процесса, отмечается исключительная роль качества в создании общеевропейского пространства высшего образования. В документе было заявлено, что к 2005 году национальные системы гарантии качества образования должны обеспечивать ответственность организаций и институтов, участвующих в

образовательном процессе; оценку программ вузов, в том числе внутреннюю оценку, внешние отзывы, оценку со стороны студентов и опубликованные данные по этому вопросу; систему аккредитации, сертификации и подобных процедур; свидетельства международного участия в оценке и международного сотрудничества [1].

Важным условием признания нашей системы международным сообществом является наличие системы менеджмента качества, подтвержденной (сертифицированной) международными организациями. Возрастает роль независимой оценки качества образовательных программ, осуществляемой посредством системы аккредитации образовательных программ и вузов в целом.

На начальном этапе законодательно не было ограничений, конкретных требований в применении различных систем оценки. Вузы самостоятельно и добровольно, в зависимости от уровня, условий, стратегий развития, принимали **решение о выборе способа оценки результатов и качества своей деятельности. Ситуация изменилась в 2013 году в связи с принятием нового Закона «Об образовании в РФ».** На сегодняшний день основополагающим документом в формировании национальной системы оценки качества является Постановление Правительства РФ от 30 марта 2013 г. № 286 «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги».

Указанный выше Закон «Об образовании в РФ» [2] включает следующие статьи, определяющие требования и правила оценки результатов и качества работы образовательных организаций:

- статья 28. Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации (п.3);
- статья 89. Управление системой образования (п.2.7);
- статья 91. Лицензирование образовательной деятельности;
- статья 92. Государственная аккредитация образовательной деятельности;
- статья 93. Государственный контроль (надзор) в сфере образования;
- статья 94. Педагогическая экспертиза;
- статья 95. Независимая оценка качества образования;
- статья 96. Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ;
- статья 97. Информационная открытость системы образования. Мониторинг в системе образования (п.3).

Анализ их содержания показывает, что пять из девяти статей определяют обязательную оценку с указанными сроками и требованиями. Остальные статьи предполагают реализацию принципа добровольности при выборе объекта и форм оценки, оценивающих организаций, сроков и т.д. Таким образом, в российском образовании складывается вариативная система оценки результатов и качества деятельности образовательных организаций, что, на мой взгляд, является позитивным для нашего образования.

Можно классифицировать три группы видов оценки качества образования:

- внешняя независимая оценка качества профессионального образования потребителями (общественно-профессиональная аккредитация качества, сертификация профессиональных квалификаций, общественная аккредитация организаций, общественный рейтинг качества программ и реализующих их организаций, отраслевая аттестация специалистов, система сертификации персонала по направлениям, регулируемым международными стандартами);

- аккредитация образовательных программ (государственная аккредитация, отраслевая аккредитация, профессионально-общественная аккредитация, сертификация программ);

- оценка системы управления образовательной организацией (сертификация системы менеджмента качества образовательной организации, участие в конкурсах на премию EFQM, Правительства России, Министерства образования и науки, отраслевые и международные рейтинги образовательных организаций).

В связи с расширением спектра видов оценки в образовательных организациях наступил период существенных изменений, во многих случаях имеющих инновационный характер, требующих пересмотра подходов к сложившейся системе оценки, модернизации, освоения новых методов самооценки и т.д. Возникающие в этом контексте проблемы можно подразделить на две основные группы: внешние, не зависящие от образовательной организации, и внутренние. К внешним проблемам относятся:

- отсутствие единства подходов к оценке со стороны оценивающих субъектов;
- увеличение видов и предмета оценки без соответствующих методик и регламентов;
- неготовность экспертов к оценке результатов и качества деятельности образовательных организаций, имеющих различные виды систем обеспечения качества.

Внутренние проблемы образовательных организаций:

- отсутствие сформулированного заказа на совершенствование системы контроля качества со стороны образовательных организаций;
- в практике образования понимание понятия «качество» связано, прежде всего, с повышением уровнем образования, а не с выполнением нормативных показателей, как того требует теория качества и международные подходы к созданию систем качества;
- неготовность педагогического коллектива к новым видам оценки;
- отсутствие необходимых специалистов и структур, специально ориентированных на оценочную деятельность в организации;
- недостаток ресурсов на участие в конкурсах, рейтингах, проведение сертификации и аккредитации.

В качестве основной рекомендации по успешной адаптации образовательных организаций к вариативным системам оценки качества можно назвать рассмотрение данных изменений как инновационных и выстраивание работы организации в соответствии с требованиями реализации инновационного процесса. Опыт вузов, в том числе Уральского государственного педагогического университета, позволяет определить примерный план внедрения новых видов оценки результатов и качества деятельности:

Этап 1. Осознание высшим менеджментом необходимости перемен и изменения базовых принципов оценки результатов и качества деятельности в организации.

Этап 2. Работа с консультантами по оценке результатов и качества деятельности.

Этап 3. Создание команды разработчиков, которые определяют основные направления деятельности.

Этап 4. Разработка философии и политики оценки результатов и качества деятельности в организации.

Этап 5. Определение базовых моделей оценки, наиболее оптимальных для вуза.

Этап 6. Обучение персонала.

Этап 7. Разработка нового положения о порядке оплаты труда и стимулирования персонала.

Этап 8. Трансформация системы управления в соответствии с требованиями модели оценки результатов и качества деятельности.

Этап 9. Создание информационной системы, обеспечивающей постоянный сбор, обработку данных, информационные потоки.

Выполнение вышеизложенных позиций позволяет вузу:

- ознакомиться с лучшими практиками, научиться обосновывать выбор и комплексно использовать разные модели в области оценки результатов и качества деятельности в организации;
- сформировать готовность оценивать любые управленческие действия с точки зрения полезности для потребителей, заинтересованных сторон и общества в целом;
- освоить механизмы процессного управления и постоянного улучшения;
- освоить механизмы проведения внутренних аудитов;
- сформировать готовность и создать условия для активного включения персонала, управленцев всех уровней в процесс использования методов количественной и качественной оценки результативности и эффективности процессов, работ и деятельности в целом.

Интеграция российских вузов в международное научное сообщество происходит как на уровне внедрения международных систем качества, так и посредством взаимодействия с вузами других стран на договорной основе. УрГПУ находится в самом сердце Урала – городе Екатеринбурге, на границе между Европой и Азией, что и предопределяет евроазиатские тенденции в развитии системы образования. Наш вуз осуществляет многоплановое научное и учебно-методическое сотрудничество по организации академических обменов, проведению совместных исследований и публикации их результатов, обмену опытом в организации учебного процесса, написанию и изданию учебных пособий, организации и участию в международных конференциях, семинарах, организации и проведению выставок. В УрГПУ проводятся презентации программ европейских и американских университетов; организуется участие в образовательных ярмарках, «Днях культуры» США, Австралии, Канады, Германии, Австрии, Франции и др; осуществляется долгосрочное сотрудничество с Академией повышения квалификации учителей г. Кальва и с Академией политического образования молодежи г. Бад Либенцель (Германия).

Одним из ключевых направлений международного партнерства университета является сотрудничество с образовательными учреждениями КНР. Сегодня УрГПУ поддерживает договорные отношения с 9 высшими учебными заведениями КНР:

- Цилиньский институт русского языка (г. Чанчунь)
- Университет Цинхуа (г. Пекин)
- Цилиньский институт иностранных языков «Хуацяо» (г. Чанчунь)
- Чанчуньский педагогический университет (г. Чанчунь)
- Чанчуньский институт «Гуанхау» (г. Чанчунь)
- Восточно-Китайский педагогический университет (г. Шанхай)
- Муданьцзянский педагогический университет (г. Муданьцзян)
- Байчэнский педагогический институт (г. Байчэн)
- Северо-Восточный педагогический университет (г. Чанчунь)

Начатое в 2009 году сотрудничество университета с вузами КНР активно реализуется в образовательной и научно-исследовательской сферах. Основные результаты достигнуты в области филологического образования (русский / китайский языки), физики и международных отношений. Важным шагом в развитии сотрудничества с



вузами КНР стало мое (*ректора УрГПУ А.А. Симоновой*) участие в работе Шестого Всемирного Форума женщин президентов университетов, который проходил в Пекине в сентябре 2015 года. Более ста президентов, ректоров и вице-президентов из пятидесяти трех стран мира приняли участие в работе Форума. Впервые на форум был приглашен представитель России.

Сотрудничество в образовательной сфере между УрГПУ и вузами КНР имеет устойчивую тенденцию к расширению. Ежегодно на различных факультетах университета обучаются студенты из КНР. Приоритетными являются направления: Педагогическое образование. Профиль: «Филологическое образование (русский язык и литература)», «Международные отношения». Численность китайских студентов в 2014-2015 учебном году составила 63 человека. Это самое многочисленное представительство среди иностранных студентов, обучающихся в УрГПУ. Активно расширяется спектр программ образовательных стажировок, предлагаемых российской стороной для китайских студентов, изучающих русский язык, и китайской стороной для студентов УрГПУ, изучающих китайский язык. Традиционной стала семестровая обменная программа для студентов с Институтом иностранных языков «Хуацяо». Летом 2015 года студенты Института социального образования, изучающие китайский язык, впервые приняли участие в летних курсах для обучающихся из государств-членов и наблюдателей ШОС в Шанхае. Программа предусматривает не только изучение китайского языка, но и посещение лекций, посвященных культуре Китая.

Граждане КНР обучаются в аспирантуре УрГПУ. В 2011 году состоялась успешная защита кандидатской диссертации преподавателя Цзилиньского института русского языка Ли Минь на тему «Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка: типовые ошибки в монологической и диалогической речи и пути их преодоления». На постоянной основе в течение учебного года в университете преподают специалисты из Китая. Преподаватели УрГПУ ежегодно выезжают в вузы-партнеры КНР для проведения практических занятий, чтения лекций и консультирования студентов, аспирантов и преподавателей по проблемам изучения русского языка и методики его преподавания (2009-2013 – Цзилиньский институт русского языка (г. Чанчунь); 2010, 2012 – Гуандунский университет иностранных языков и торговли (г. Гуанчжоу); с 2012 – Цзилиньский институт иностранных языков «Хуацяо» (г. Чанчунь); 2015 – Университет Цинхуа (г. Пекин)).

В УрГПУ разрабатываются учебно-методические пособия для китайских студентов, изучающих русский язык, в т.ч. совместно с преподавателями из КНР; на китайский язык переводятся труды преподавателей УрГПУ. Совместно с тремя университетами КНР – Педагогический университет Баотоу (г. Баотоу), Шаньдунский Университет (г. Цзинань), Педагогический университет Шанси (г. Сиань, Китай) – в 2013-2014 гг. был успешно реализован этап Виртуального культурно-образовательного проекта «Глобальное понимание». Настоящий проект, инициированный университетом Восточной Каролины (США), объединяет студентов более чем из 30 стран. Занятия нацелены на приобретение молодыми людьми опыта непосредственного межкультурного взаимодействия со сверстниками из разных стран мира. Также проект предоставляет прекрасную возможность языковой практики, так как общение происходит исключительно на английском языке.

Научно-исследовательское взаимодействие также носит разнонаправленный характер. С 2011 года совместно с Национальным центром международных исследований Университета Цинхуа (г. Пекин) реализуются исследования по методике измерения вязкости расплавов. Преподаватели УрГПУ проводят научные исследования по

методике преподавания русского языка китайским студентам. В июне 2015 года состоялась защита кандидатской диссертации А.И. Суетиной на тему «Формирование стилистических умений оформления письменного текста китайскими студентами при изучении русского языка».

Преподаватели и аспиранты университета участвуют в совместных с зарубежными партнерами научных исследованиях, международных конференциях и симпозиумах; ведут научное консультирование международных исследовательских проектов. Студенты из КНР, обучающиеся в УрГПУ, активно участвуют в научных мероприятиях (Конкурс философских эссе (УрГПУ), Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (ИРО, Екатеринбург)).

На базе Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации ежегодно проходит международный семинар молодых ученых «Россия – Китай: диалог культур». Профессора китайских университетов являются членами редакционной коллегии научных журналов УрГПУ, включенных в перечень ВАК: «Педагогическое образование в России» и «Политическая лингвистика»; преподаватели и аспиранты вузов КНР публикуют статьи в этих журналах.

Сотрудничество в воспитательной сфере осуществляется в рамках проведения ежегодного Российско-китайского студенческого фестиваля «Мост дружбы: Россия-Китай», направленного на сближение культур России и Китая, на укрепление связей молодежи двух стран и на развитие межличностного взаимодействия студентов разных национальностей. В 2015 году студенты из КНР, обучающиеся в УрГПУ, приняли активное участие в Международном студенческом форуме «Мы строим своё будущее сами», собравшем более 260 участников из вузов России и зарубежья.

Опыт успешного, эффективного и взаимовыгодного сотрудничества с зарубежными вузами позволяет нам надеяться, что количество и качество наших деловых контактов будет только увеличиваться. Перспективными мы считаем следующие направления:

#### Образовательная деятельность:

1. Развитие практики совместной реализации образовательных программ бакалавриата с выдачей двух дипломов.
2. Увеличение количества образовательных программ, предлагаемых китайской стороне, на всех уровнях подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура).
3. Открытие в УрГПУ Летней школы для студентов из КНР, изучающих русский язык.
4. Включение образовательных учреждений КНР в сетевые проекты УрГПУ («Глобальное понимание», «Глобальное лидерство» и «Межкультурный диалог по-русски»).

#### Научно-исследовательская деятельность:

1. Привлечение зарубежных авторов и экспертов к публикациям статей в научных журналах УрГПУ.
2. Продвижение совместных публикаций в научные журналы, индексируемые в WoS и Scopus.
3. Проведение совместных с китайскими партнерами исследований, в т.ч. через участие в российских и зарубежных грантовых и стипендиальных программах.
4. Разработка учебно-методического комплекса «Российско-китайский учебно-методический комплекс: стилистика, культура речи, практика перевода». Предполагается, что комплекс будет включать: учебное пособие по культуре речи, стилистике и практике перевода; сборник тестовых заданий указанной направленности; сборник текстов для перевода с китайского языка на русский язык и заданий к дан-

ным текстам; хрестоматию для чтения (тексты СМИ, политические тексты); рабочие тетради.

Для достижения качества образования, требуемого потребителями и современными стандартами, в педагогическом вузе необходим устойчивый менеджмент, основанный на актуальных подходах и методах. Вуз должен демонстрировать не только свою конкурентоспособность в предоставлении образовательных услуг, но быть интересным и перспективным партнером, способным к активной деятельности с гарантированными результатами. Без преувеличения можно сказать, что решающим составляющим успеха является человеческий фактор – квалифицированные исполнители и компетентные управленцы, способные согласованно работать в непростых современных условиях на благо родного вуза.

#### **Литература**

1. Берлинская декларация министров стран участниц Болонского процесса, 19 сентября 2003 года.
2. Закон ФЗ – 276 «Об образовании в Российской Федерации».

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИВЕРЖЕННОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА**

**С. А. Минюрова, д.психол.наук, профессор,  
первый проректор-проректор по учебной работе  
ФБГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия**

*Грант РГНФ – Урал № 15-16-66031/14*

**Аннотация:** в статье определены основные понятия, раскрывающие феномен профессиональной приверженности в контексте внедрения профессионального стандарта педагога, проанализированы результаты исследований профессиональной приверженности педагога, сформулированы подходы к изучению психологического содержания профессиональной приверженности педагогов через анализ её ценностных оснований.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт, профессиональная приверженность педагога, ценностные основания профессиональной приверженности.

Разработка и внедрение профессиональных стандартов – актуальная задача, необходимость решения которой определена на государственном уровне Указом Президента РФ № 597 от 7 мая 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [9]. Профессиональный стандарт является новой формой определения квалификации работника по сравнению с единым тарифно-квалификационным справочником работ и профессий рабочих и единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих. Профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности [https://ru.wikipedia.org/wiki/Профессиональный\\_стандарт#cite\\_note-autogenerated20130526-1-1](https://ru.wikipedia.org/wiki/Профессиональный_стандарт#cite_note-autogenerated20130526-1-1).

Профессиональные стандарты применяются:

- работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении систем оплаты труда с учетом особенностей организации производства, труда и управления;
- образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ;
- при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Уральский государственный педагогический университет является региональной стажировочной площадкой для апробации профессионального стандарта педагога, который активно начнет применяться в системе образования РФ при формировании кадровой политики и установлении систем оплаты труда с 1 января 2017 года. В данный момент идет обсуждение и апробация пакета нормативных документов. Обсуждаются рекомендации по оценке и самооценке квалификаций, модель экзамена на определение квалификационного уровня педагога, проект новой номенклатуры должностей педагогических работников, примерный трудовой договор с педагогом, примерные должностные инструкции, рекомендации руководителю по оплате труда.

В условиях внедрения профессионального стандарта педагога высокую актуальность приобретает проблема психологической готовности работников системы образования к переходу на новые требования. Профессиональным сообществом осознается необходимость поиска механизмов присвоения работниками не только обновляемой системы квалификационных требований, но и профессиональных ценностей. Мы считаем, что одним из таких психологических механизмов может выступать формирование профессиональной приверженности педагога.

Профессиональная приверженность традиционно понимается как психологическое отношение между индивидом и профессией, которое основывается на эмоциональной реакции к выполняемой профессиональной деятельности (K. Lee, J. Carswell, N. Allen, 2000), на ощущении обязательств перед профессией и осознанием потерь, связанных с уходом из профессии (J. Meyer, N. Allen, 1993).

Психологическое содержание профессиональной приверженности проявляется в том, что сотрудники идентифицируют себя со своей профессиональной деятельностью, вовлечены в нее, ощущают намерение продолжить работать в профессии, стремятся самосовершенствоваться и чувствуют ответственность в связи с возникающими проблемами и трудностями на пути профессионального развития [2]. Исследователи выделяют в профессиональной приверженности структурные компоненты (эмоциональная приверженность, продолжительная приверженность, нормативная приверженность (J. Meyer, N. Allen, 1993), описывают стадии развития (R. Huberman, 1993).

Проблема профессиональной приверженности педагогов в последние годы привлекает внимание исследователей из разных стран. В исследовании М. Стан представлены результаты исследования профессиональной приверженности учителей. Выборку составили 45 учителей, с разным стажем профессиональной деятельности: менее 5 лет, 10-20 лет и более 25 лет. Основываясь на трехкомпонентной модели Дж. Мейера и Н. Аллен, М. Стан выявила, что эмоциональные способности учителя развиваются, превращаясь в устойчивые черты личности. Например, со стажем усиливается эмпатия, как профессиональная черта учителя. Однако никаких значимых различий между группами не было выявлено по компоненту нормативной профессиональной приверженности, которая находится у учителей на высоком уровне (Stan M., 2009).

В. Суд и А. Ананд исследовали 135 педагогов на предмет их профессиональной приверженности и предлагали способ усилить профессиональную приверженность. Различия в профессиональной приверженности выявлялись по следующим параметрам: пол, семейное положение, опыт работы и квалификация. Были выявлены значимые различия в профессиональной приверженности по половому признаку. Преподаватели женского пола склонны быть более профессионально преданными. Не состоявшие в браке учителя более привержены профессии. Опыт работы также благоприятствует развитию профессиональной приверженности (Sood V., Anand A., 2009).

А. Кумар описывает результаты исследования профессиональной приверженности 350 учителей. Критериями для анализа выступили: интеллектуальный стиль, эффективность учителей и другие характеристики. Было выявлено, что 33% от выборки высоко привержены своей профессии, 38% - умеренно, у оставшихся 29% представлены низкие значения по данному критерию. А. Кумар отмечает, что наблюдается положительная корреляция между профессиональной приверженностью и эффективностью учителей, работающих в учреждениях образования. Были выявлены значительные различия по гендерному признаку: учителя-женщины больше посвящают себя профессии, чем учителя-мужчины. По вопросу успешности реализации программ подготовки учителей, А. Кумар выделяет три аспекта: а) приверженность; б) уверенность; в) компетентность (Kumar A., 2013).

Учительская приверженность, согласно Ниясу, является многомерным понятием [7]. Дейв и Рэджпут идентифицировали пять измерений учительской приверженности, где использованное ими аналогичное понятие «commitment» ученые понимают с точки зрения обязательства [6]:

- а) обязательство перед учеником, которое выражается в подлинной любви к ученику, готовности помочь, беспокойстве о всестороннем развитии учащегося;
- б) обязательство перед обществом: осознание и беспокойство по поводу влияния работы учителя на развитие общества, демократические ценности и страны в целом;
- в) обязательство перед профессией: стремление к профессиональной этике и осознание смысла профессии;
- г) обязательство достигнуть превосходства во всех аспектах ролей и обязанностей учителя;
- д) приверженность основным человеческим ценностям: желание быть образцом для подражания в классе и сообществе через подлинную и последовательную практику профессионала, объективную и интеллектуальную честность и т.д.

Л. Кросвелл и Р. Эллиот выявили следующие компоненты профессиональной приверженности учителя (Crosswell L., Elliott R., 2004):

1. Преподавание как увлечение. Приверженность учителя понимается как положительное эмоциональное отношение к работе.
2. Дополнительные временные затраты, выходящие за пределы трудового времени.
3. Индивидуальный подход в учете потребностей студентов.
4. Обязанность передать знания, определенные отношения, ценности.
5. Обязанность поддерживать профессиональные знания студентов.
6. Обязанность поддерживать членство в профессиональном сообществе.

Нами проведены два исследования по проблеме приверженности педагогов. Целью первого исследования (проведено совместно с О.В. Новиковой) стало выявление особенностей организационной приверженности у педагогов [5]. Мы предположили, что существуют значимые различия в выраженности организационной приверженности у педагогов и работников других профессий сферы «человек-человек» на

разных этапах профессионального становления. Выборку исследования составили 109 человек, из которых были сформированы две группы. В первую группу вошли школьные педагоги (N=54), во вторую группу – представители других профессий сферы «человек-человек» (фармацевты, менеджеры, социальные педагоги, юристы, парикмахеры) (N=55). Обе группы были разделены на подгруппы в зависимости от этапа профессионального становления (профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации, мастерства). Для изучения особенностей организационной приверженности были использованы методики: «Организационная приверженность» (Л. Портер), «Организационная парадигма» (Л. Константин), «Профессиональные ценности». Обработка полученных данных проводилась с помощью критерия U-критерия Манна – Уитни ( $p < 0,01$ ).

Анализ выявленных различий внутри группы педагогов, показал, что на этапе адаптации и первичной профессионализации акцентируются вопросы самоопределения и закрепления профессиональных качеств, ориентации на себя как профессионала. Переживания начинающих педагогов сконцентрированы на стремлении соответствовать требованиям организации, коллектива.

Самый высокий уровень организационной приверженности наблюдается у педагогов на этапе вторичной профессионализации. На этом этапе педагоги интегрируются в профессиональное сообщество, находят новые методы работы, расширяют свой профессиональный опыт, углубляют знания. Это приводит к интериоризации ценностей организации, которая становится средой личностно-профессионального развития.

На этапе мастерства наблюдается снижение уровня выраженности организационной приверженности. Педагоги не видят пути дальнейшего личностно-профессионального развития в данной организации.

Исследование обнаружило значимые различия в уровне выраженности организационной приверженности на этапе мастерства между группами педагогов и представителей других профессий сферы «человек – человек». В то время как представители второй группы на этом этапе показали самый высокий уровень выраженности организационной приверженности, что свидетельствует о полной идентификации с организацией, ее ценностями, культурой, педагоги продемонстрировали самый низкий уровень выраженности организационной приверженности. Возможно, это связано с проявлением феномена «плато в карьере», с изменениями в профессиональных ценностях педагогов.

Выполненное нами исследование позволяет констатировать следующее. На этапе адаптации у педагогов акцентируются личностные ценности: сопереживание, гуманность, помощь, эмоциональная отзывчивость, влияние, самодисциплина, целеустремленность, профессионализм, ответственность. На этапе первичной профессионализации – процессуально-результативные: независимость в выполнении работы; выполнение значимой работы; удовлетворенность от работы; личностный рост, благодаря работе; вклад в общественное развитие; творческий подход к работе; интерес к работе; возможность реализовать способности, знания в процессе работы. На этапе вторичной профессионализации – процессуально-результативные и внешние ценности: социальная престижность профессии; стиль жизни; материальный доход; общественное признание; условия работы; возможность карьерного роста; положительная оценка работы со стороны коллег и руководства; профессиональный имидж; востребованность профессии на рынке труда. На этапе мастерства – внешние и личностные ценности. При этом выявлено, что процессуально-результативные ценности преобладают у педагогов с высоким уровнем выраженности организационной приверженности.

Снижение в уровне выраженности организационной приверженности у педагогов происходит тогда, когда начинают преобладать личностные и внешние ценности.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить значимые различия в уровне выраженности организационной приверженности у педагогов на разных этапах профессионального становления, а также значимые различия в уровне выраженности организационной приверженности у педагогов и работников других профессий сферы «человек-человек» на этапе профессионального мастерства. Обнаруженные различия объясняются изменениями личностно-профессиональных ценностей педагогов.

Второе исследование (проведено совместно с И.Н. Кочкиным) было направлено на проверку гипотезы о том, что психологическое содержание профессиональной приверженности, обуславливается разными типами ценностной направленности личности педагогов [3], [4]. Выборку эмпирического исследования составили педагогические работники муниципальных общеобразовательных учреждений (школ, дошкольных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования) городского округа Сухой Лог Свердловской области. Всего участие в исследовании приняли 1011 человек, из них – 133 мужчины и 878 женщин. Для изучения ценностных ориентаций личности применялся адаптированный В.А. Ядовым, А. Гоштаутасом и А.А. Семёновым вариант методики М. Рокича «Ценностные ориентации». Для диагностики психологических характеристик личности использовался опросник Р. Кэттелла (форма С). Для выявления преобладающего типа отношения личности к людям была использована методика диагностики межличностных отношений Т. Лирри. Для измерения актуального уровня профессиональной приверженности были использованы следующие методики: опросник лояльности Ла Мастро, опросник лояльности Портера, опросник для оценки общей удовлетворённости сотрудников, опросник «Шкала организационной лояльности» Дж. Мейера и Н. Аллен, анкета личностно значимого отношения к организации (В.И. Доминьяк, В.А. Чикер). Для обработки данных были использованы методы описательной статистики, сравнительной статистики (коэффициент Манна – Уитни, коэффициент корреляции Спирмена), аналитической статистики (кластерный анализ, регрессионный анализ). По результатам кластерного анализа выявленные сочетания ценностных приоритетов интегрируются в следующих типах ценностной направленности личности: 1) социально-ответственный тип, ориентированный на межличностные отношения. К этому типу относится наибольшее число респондентов (28%), 2) тип, ориентированный на достижение материального благополучия семьи (25%), 3) тип, ориентированный на достижение высокого уровня материального благосостояния (14%), 4) активный тип, ориентированный на ближайшее социальное окружение (17%). 5) тип, ориентированный на самоутверждение (16%). С помощью регрессионного анализа были выявлены статистически значимые вклады ценностей, личностных характеристик сотрудников в показатели уровня профессиональной приверженности. Проведенное исследование позволило выявить детерминанты профессиональной приверженности и наметить перспективы для изучения соприженности организационной и профессиональной приверженности.

Таким образом, можно констатировать, что на современном этапе развития российской системы образования проблема изучения и формирования профессиональной приверженности педагогов приобретает высокую значимость. В условиях внедрения профессионального стандарта ставится задача повышения мотивации педагогических работников к труду и направленности на рост качества образования. Успешное решение этой задачи в значительной мере определяется ценностным отношением педагога к собственной профессии. Мы считаем, что изучение профессио-

нальной приверженности педагога акцентирует значимость исследования его ценностной сферы. Выявление особенностей психологического содержания профессиональной приверженности педагогов через анализ её ценностных оснований, разработка психодиагностического инструментария для изучения профессиональной приверженности у педагогических работников, а также разработка программы её формирования, как на этапе профессиональной деятельности, так и на этапе профессиональной подготовки рассматривается нами как перспективная исследовательская задача.

### Литература

1. Комаров М.С., Горшков В.Ю. Профессиональные ценности учителя: приверженность школе и удовлетворенность трудом // Ярославский педагогический вестник – 1998. – №3 (15). – С. 61 – 66.
2. Магура М.И. Приверженность работников своей организации [электр. ресурс]: Дисс. канд. психол. н: 19.00.03 – М.: РГБ, 2003.
3. Минюрова С.А. Моделирование процесса формирования организационной приверженности у студентов в условиях университетского образования // Формирование на гражданина и профессионалиста в условията на университетското образование. Сборник с научни статии (Втора книга) «ЕКС – ПРЕС» ООД – Габрово, 2013. – С. 145- 150
4. Минюрова С.А. Подходы к исследованию профессиональной приверженности педагога //Теория и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университета // Сборник с научни доклади (Първа книга) «ЕКС – ПРЕС» ООД – Габрово, 2015. – С. 185- 190.
5. Минюрова С.А., Новикова О.В. Особенности организационной приверженности у школьных педагогов // Психология и школа – 2012. – №2. – С. 30 - 33.
6. Dave, R.H., and Rajput J.S. Competency based and commitment oriented teacher education for quality education. New Delhi: NCTE, Sri Aurobindo Marg. 1998.
7. Nias J. Teacher Satisfaction and Dissatisfaction: Herzberg's 'Two-Factor' Hypothesis Revisited // British Journal of Sociology of Education Vol. 2, No. 3 (1981), pp. 235-246.
8. <http://www.rg.ru/2012/05/09/soc-polit-dok.html>.



# ХИМИЧЕСКИЕ НАУКИ

## ТЕРПЕНОИДНЫЕ КУМАРИНЫ И СЛОЖНЫЕ ЭФИРЫ ДВУХ ВИДОВ РОДА FERULA L.

*А. У. Бабеков, к.хим.н., доцент,  
проректор по научной работе и внешним связям  
Ошского гуманитарно-педагогического  
института им. А.Ж. Мырсабекова,  
г. Ош, Кыргызская Республика*

**Аннотация:** настоящая статья посвящена анализу химического состава растений рода *Ferula Jaeschkeana* (Ферула Иешке) и *Ferula kokanica* (Ферула Кокандская), произрастающих в Кыргызстане. Указаны виды растений рода *Ferula* L. (Семейство *Apiaceae*-Сельдерейные), которые содержат в составе кумарины, сложные эфиры и другие природные соединения.

**Ключевые слова:** терпеноиды, кумарины, фитонциды, сесквитерпены, ферутин, ферутинин, угаферин, акиферидин, яшферин, фарнезиферол А.

В настоящее время во всех странах мира ведется интенсивное изучение местных растений, и медицина обогащается новыми, более эффективными лечебными средствами. Флора отдельных стран и районов земного шара, интересна, не только разнообразием растительных видов не произрастающих в других местностях, но и разным химическим составом, а значит и фармакологическим свойством.

Растения рода *Ferula* L. известны своим лечебным действием еще со времен Авиценны и входят в число наиболее популярных лекарственных растений Востока. И сейчас отдельные его представители широко используется как в народной, так и в научной медицине при лечении невралгии, астмы, злокачественных опухолей, не заживающих язв и многих других заболеваний человека и животных. Обнаружены контрацептивные и фитонцидные свойства экстрактов ферул.

Широко используются растения этого рода в качестве пряно-ароматического и консервирующего сырья в пищевой промышленности.

Многие представители растения рода *Ferula* L. являются эфирноносцами, медоносами и хорошими кормовыми растениями, влияющими на улучшение качества продукции животных.

Однако, несмотря на очевидную перспективность в хозяйственном отношении и ценные терапевтические свойства, обусловленные наличием биологически активных веществ, большинство растений рода *Ferula* L. долгое время оставались без внимания исследователей. Особенно это касается среднеазиатских видов, хотя во флоре Средней Азии и Казахстана растения рода *Ferula* L. наиболее широко представлены. Здесь сосредоточено около 80% из 130 видов произрастающих в СНГ.

Выше изложенные факторы определили актуальность систематических исследований растений рода *Ferula* L., начатых в 1970 г. в лаборатории химии кумаринов и терпеноидов Института химии растительных веществ АН РУз. В результате, была обнаружена новая для данного рода группа природных соединений, обладающими широким спектром биологического действия – сложные эфиры терпеноидных спиртов с ароматическими и алифатическими кислотами.

Эта научная статья является частью этих исследований и посвящена изучению кумаринового и сложноэфирного состава двух видов рода *Ferula* L., произрастающих в Кыргызстане: *Ferula Jaeschkeana* (Ферула Иешке) и *Ferula kokanica* (Ферула Кокандская). Ферула Иешке является одним из широко распространенных видов рода *Ferula* L. Впервые изучением составных частей этого растения занимались индийские ученые. Они присоединили нейтральную часть с продуктом гидролиза фенольной части, из получившего вещества выделили сесквитерпеновый спирт яшкеянодиол. Этот спирт в виде сложных эфиров изолирован из ряда Среднеазиатских видов рода Ферула.



**Рис. 1.** Схема выделения терпеноидов из растений рода *Ferula* L.

Предварительная хроматографическая оценка смесей сложных эфиров ферулы Иешке, собранных в Средней Азии, показали наличие по меньшей мере девять веществ сложноэфирного характера. Мы исследовали этилацетатную часть суммы сложных эфиров ферулы Иешке, собранную на территории Сары-Челекского государственного биосферного заповедника, вблизи стыка Чаткальского хребта и хребта Ат-Ойнок, в Западном Тянь-Шане Кыргызстана.

Измельченные воздушно-сухие корни *Ferula Jaeschkeana* (Ферула Иешке) трижды экстрагировали этанолом. После удаления растворителя в вакууме получили густой смолистый остаток. Сгущенный экстракт разбавляли водой в соотношений 1:2 и обрабатывали эфиром. Экстрагент удаляли отгонкой и получили сумму экстрактивных веществ, 15г которых поместили на колонку с силикагелем. Вещества элюировали смесью гексан-этилацетат 19:1 с возрастающей концентрацией последнего. Фракции собирали по 100мл. [2, с.109].

В результате хроматографического разделения при элюировании колонки системой гексан-этилацетат в соотношениях 9:1, 8:1, 7:1, 6:1, 5:1 выделили пять соединений сложноэфирного характера (табл. 1).

Таблица 1.

**Физико-химические константы сложных эфиров *Ferula Jaeschkeana***

№	Название	Состав	Т.пл., °С	$[\alpha]_D^{20}$ (с 1,0 хлороформ)
1.	Ферутин	$C_{23}H_{32}O_5$	130-131	+101,8
2.	Ферутинин	$C_{22}H_{30}O_4$	120-121	±66,1
3.	Угаферин	$C_{25}H_{36}O_7$	124-125	-24,5
4.	Акиферидин	$C_{22}H_{30}O_5$	87-88	-17
5.	Яшферин	$C_{23}H_{32}O_6$	Аморф.	+35

Продолжая исследование терпеноидов растений рода *Ferula kokanica*, семейства Ариáceае (Сельдерейные), мы исследовали терпеноидных кумаринов корней *Ferula kokanica*, собранные в фазе плодоношения на перевале Кок-Арт Джалал-Абадской области Кыргызской Республики.

В результате хроматографического разделения при элюировании колонки системой гексан-этилацетат в соотношениях 9:1, 8:1, 7:1, 6:1, 5:1 выделили четыре соединения кумариновой природы: фарнезиферол А, [3, с.413], полиантин, каратавиковая кислота и гальбановая кислота [1, с.620-623]. (табл.2).

Таблица 2.

**Физико-химические константы терпеноидных кумаринов  
*Ferula kokanica***

№	Название	Состав	Т.пл., °С	$[\alpha]_D^{20}$ (с 1,0 хлороформ)
I	Фарнезиферол А	$C_{24}H_{30}O_4$	154-155	-56
II	Полиантин	$C_{26}H_{32}O_5$	148-149	-50
III	Каратавиковая кислота	$C_{24}H_{28}O_5$	89-90	-105
IV	Гальбановая кислота	$C_{24}H_{30}O_5$	94-96	-25,3

**Идентификация фарнезиферола А (I).** Кумарин состава  $C_{24}H_{30}O_4$  с т. Пл. 154-155°C,  $M^+$  382 – оптическое активное кристаллическое соединение.

В ИК-спектре проявляются полосы поглощения при 3400-3600  $cm^{-1}$  (ОН), 1735  $cm^{-1}$  (C=O  $\alpha$ -пирона), 1620-1510  $cm^{-1}$  (C=C).

Физико-химические константы и проба смешения с заведомо известным образцом позволили идентифицировать соединения с фарнезиферолом А.

**Идентификация полиантина (II).** Бесцветные кристаллы состава  $C_{26}H_{32}O_5$  с т. Пл. 148-149°C,  $M^+$  424. УФ-спектр:  $\lambda_{max}$  250, 297, 325 нм ( $lg \epsilon$  3,28, 3,92, 4,15).

В ИК-спектре проявляются полосы поглощения при 1726  $cm^{-1}$  (C=O,  $\alpha$ -пирона) 1645-1678  $cm^{-1}$  (ароматическое ядро), 1562-1508  $cm^{-1}$  (C=C), 1390  $cm^{-1}$  (-C-CH<sub>3</sub>, C-CH<sub>2</sub>).

Сравнением физико-химических констант и отсутствием депрессии температуры плавления при пробе смешения кумарин отождествили с полиантином.

**Идентификация каратавиковой кислоты (III).** Соединение состава  $C_{24}H_{28}O_5$ , т.пл. 89-90°C,  $M^+$  396.

В ИК-спектре проявляются полосы поглощения при 1750-1720  $cm^{-1}$  (C=O,  $\alpha$ -пирона), 1660  $cm^{-1}$  (ароматическое ядро), 1565-1520  $cm^{-1}$  (C=C).

Идентичность с каратавиковой кислотой установлена на основании физико-химических констант, ИК-, ПМР-спектров и пробой смешения.

**Идентификация гальбановой кислоты (IV).** Кумарин состава  $C_{24}H_{30}O_5$ , т.пл. 94-96 $^{\circ}C$ ,  $M^+$  398.

В ИК-спектре проявляются полосы поглощения при 1715-1732  $cm^{-1}$  ( $C=O$ ,  $\alpha$ -пирона), 1625  $cm^{-1}$  (ароматическое ядро), 1560-1520  $cm^{-1}$  ( $C=C$ ), 1480  $cm^{-1}$  ( $-C-CH_3$ ,  $C-CH_2$ ).

По физико-химическим константам, пробе смешения и ИК-спектру соединение идентифицировано как гальбановая кислота.

Следовательно, прикорневые листья и корни *Ferula Jaeschkeana* (Ферула Иешке) и *Ferula kokanica* (Ферула Кокандская), могут служить дополнительным источником ценного фармакологического препарата.

#### Выводы

1. Продолжено изучение кумаринового и сложнэфирного состава двух видов ферул: *Ferula Jaeschkeana* (Ферула Иешке) и *Ferula kokanica* (Ферула Кокандская),
2. Из прикорневые листья и корней *Ferula Jaeschkeana* выделили пять известных соединений: Ферутин, Ферутинин, Угаферин, Акиферидин и Яшферин.
3. Из корней *Ferula kokanica* выделили четыре соединения кумариновой природы: фарнезиферол А, полиантин, каратавиковая кислота и гальбановая кислота

#### Литература

1. Багиров В.Ю., Шейченко В.И., Весельовская [и др.]: // Химия природных соединений. –Ташкент, 1980.- С.620-623.
2. Бабеков А.У., Кенешов Б.М. // Вестник ОшГУ.-2003. –С.109.
3. E.E.Van Tamelen, R.Coates. Chem. Comm., 1966. –Р. 413.

## БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### БИОЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ *GENTIANA SEPTEMFIDA* PALL В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСЛОВИЙ ПРОИЗРАСТАНИЯ

Э. А. Айба, к.биол.н., доцент кафедры ботаники,  
Абхазский государственный университет  
г. Сухум, Абхазия,  
И. Г. Гергия, аспирант,  
Абхазский государственный университет  
г. Сухум, Абхазия

**Аннотация:** в статье представлены материалы исследований биоэкологической изменчивости *Gentiana Septemfida pall* в зависимости от условий произрастания

**Ключевые слова:** аллювиальные, силикатные и дерново-карбонатные почвы, высокогорные субальпийские леса, флористическая насыщенность, биоэкологическая изменчивость, естественные ценопопуляции, адаптационные возможности, естественное возобновление.

Территория Абхазии, занимает южные склоны Западного Кавказа и северную часть Колхидской низменности, характеризуется резко выраженной вертикальной дифференциацией климатических условий и зон растительности. Сложный рельеф абхазских гор обуславливает большое разнообразие почвенного покрова. В измененной зоне его основу составляют аллювиальные, заболоченные и подзолистые почвы, в предгорной желтоземы и красноземы, выше горно-лесные бурые, силикатные и дерново-карбонатные почвы [2].

Распределение растительности определяется вертикальной поясностью. От берега моря до горных вершин сменяется несколько поясов растительности: на высоте 400- 600 м н. у. м. – пояс смешанных лиственных лесов колхидского типа, на высотах 600 – 900 м н. у. м. – пояс каштановых лесов, на отметках 700-1600 м пояс буковых и на высотах 900-1800 м пояс темнохвойных лесов, от 1800 до 2200 м – пояс высокогорных субальпийских лесов. Выше 2200 м простирается пояс альпийских лугов, которые состоят преимущественно из разнотравья. Верхняя часть альпийской зоны (выше 2700 м.н.у. м), прилегает к снеговой линии и имеет разреженную растительность.

Флористическая насыщенность, видовое разнообразие растений увеличивается от равнин к горам. Богатство флоры горных областей, в том числе и Абхазии, объясняется разнообразием экологических условий (экологических ниш) и многократной их сменой на коротких расстояниях. Благодаря чему растительность гор более устойчива к резким изменениям условий внешней среды.

Семейство горечавковых (*Gentianaceae* Juss.) является одним из интересных в теоретическом и практическом отношении, но мало изученных в Абхазии групп растений. По данным Колаковского (1982), в регионе встречается 18 видов семейства, из которых 7 (39,8%) относятся к средиземногорной флористической области и являются эндемиками, из них 3 (16,6%) колхидских и 4 (22,2%) абхазских.

Представители семейства встречаются во всех высотных поясах региона, и, в зависимости от высотного градиента, могут быть разделены на три группы: предгорные, горнолесные и высокогорные виды. Однако преимущественно они преобладают в высокогорьях [3], что согласуется с горным происхождением большинства видов семейства.

В Абхазии горечавковые распространены в широком диапазоне эколого-ценотических условий. Они освоили лесные, сухие и влажные открытые местообитания, частично, сорные. Большинство видов имеют широкую амплитуду толерантности по отношению к освещенности, влажности, гранулометрическому и химическому составу почвы. Лишь некоторые виды узко приспособлены к тому или иному экологическому фактору.

Горечавка семираздельная (*Gentiana septemfida* Pall.) [1] – многолетнее, горно-луговое растение, встречающееся в составе луговой и ковровой растительности, предпочитающее дерново - карбонатные почвы с обломками известняка в виде щебня и камня, которые встречаются до высоты 2700 м над у. м. (Рис.).



Рис.1. *Gentiana septemfida* Pall.

Стебли растения прямостоячие или приподнимающийся, 10-40см высотой, густолиственные. Нижние листья – уменьшенные яйцевидно-ланцетные, притупленные или острые, сидячие, обычно с 3-7 жилками, самые верхние – обычно окутывающие цветки. Цветки располагаются на верхушке стебля, достаточно крупные, обычно скученные по несколько (до 8), их длина достигает 4 см, реже - цветки одиночные. Доли чашечки продолговато-ланцетные. Венчик темно-синий с яйцевидными острыми отогнутыми главными долями отгиба, вторичные его доли прямые, длинно-бахромчато - надрезанные.

Горечавка семираздельная цветет в регионе в июне сентябре и в этой фазе она отличается высокой декоративностью. Изучение видов рода Горечавка проводилось на участках, которые были расположены на высотных отметках от 800 м до 2700 м над у. м. В альпийском поясе исследовались луговые сообщества, в субальпийском – луговые и лесные сообщества, березовые криволесья, опушки буковых и хвойных лесов, а также обочины дорог. Для каждого местообитания изучены топологические условия: высота над уровнем моря, положение местообитания в рельефе, экспозиция склона, каменистость и доля обнаженной почвы. Геоботанические описания фитоценозов проводились с указанием жизненности и обилия видов растений на гомогенных площадях размером от 5 до 10м<sup>2</sup>.

Материал для оценки биоэкологической изменчивости горечавки семираздельной в условиях Абхазии отбирался в 12 ценопопуляциях выделенных нами районах: г.

Бажаргес, г. Мамзышха, в окрестностях высокогорного курорта Ауадхара, вблизи озера Мзы, перевал Пыв (каменистое урочище).

**Гора Бажаргес** - скально-лесная, расположена, на высотах 1200 - 1440 м н.у.м. Набор видов в растительных сообществах самый разнообразный, неоднородный.

Основные лесообразующие породы – граб (*Carpinus caucasica* Grossh.), дуб (*Quercus iberica* Stev.), каштан (*Castanea sativa* L.), ольха (*Alnus glutinosa* (L.) Gaertn.), клен (*Acer trautvettery* Medw.). Группировки травянистой растительности весьма разнообразны, характеризуются приуроченностью к определенным местообитаниям, отличающимся по экологическим условиям.

В трещинах известняковых скал-скопления колокольчиков (*Campanula symphytifolia* L., *C. Leskovii* L.), а также отмечены крестовник кавказский и к. лировидный (*Senecio caucasicus* Schischk., *S. pandurifolius* C. Koch), омфалодес Кузнецова (*Omphalodes kusnetzovii* Kolak.), жабрица скальная (*Seseli rupicola* Woronow), володушка Ришава и в. абхазская (*Bupleurum rischawii* Flbov, *B. abchasicum* Manden.), лапчатка Камиллы (*Potentilla camillae* Kolak.), водосбор кавказский (*Aguilegia caucasica* Bieb.) и другие. На склонах в значительной степени почвы эродированы.

Вдоль дорог наблюдаются загрязнения, связанные с интенсивным вытаптыванием от большого потока туристов на гору Бажаргес, активным выпасом скота, что существенно сказывается на видовом составе фитоценозов.

Довольно часто, на разных типах местообитаний встречаются рудералы: полынь обыкновенная (*Artemisia vulgaris* L.), амброзия полыннолистная с большим облием, (*Ambrosia artemisifolia* L.), подорожник ланцетолистный (*Plantago lanceolata* L.), крапива двудомная (*Urtica dioica* L.), золототысячник красивый (*Centaureum erythraea* Rafin.), череда трехраздельная (*Bidens tripartite* L.) и многие другие.

Зона альпийских лугов характеризуется разнообразной растительностью. Условия местообитания самые разнообразные: от черных торфянистых и суглинистых почв, до эродированных склонов, задерненных сухих до влажных мест. Характерная особенность этого типа растительности - многолетние кустарнички, среди которых рододендрон кавказский (*Rhododendron caucasicum* Pall.), черника обыкновенная (*Vaccinium myrtillus* L.).

Вместе с горечавкой семираздельной на щебнистых лугах в составе плотнодерновых ассоциаций с большим облием и постоянством отмечены виды рода лютик: л. полевой (*Ranunculus arvensis* L.), л. клубненосный (*R. bulbosus* L.), и л. ядовитый (*R. sceleratus* L.), а также лапчатка ползучая (*Potentilla repens* L.), манжетка остролопастная (*Alchemilla acutiloba* Steven), яснотка пурпурная (*Lamium purpureum* L.), донник белый (*Melilotus albus* (Desr.) Medic.), пазник укореняющийся (*Hypochaeris radicata* L.) и др. Из злаков - пырей ползучий (*Agropyron repens* L.), трясунка высокая (*Briza elatior* Sibth. et Smith), ежа сборная (*Dactyli sglomerata* L.), овсяница (*Festuca* sp.), вульпия мышехвостниковая (*Vulpia myuros* L.).

**Гора Мамзышха** расположена на высоте 1700 – 1800 м. н.у.м. и отличается альпийскими лугами и коврами ассоциациями. Располагающиеся здесь пастбища (1600 м. н.у.м), места с сильным выпасом, не могут, не сказаться отрицательно на состоянии естественных ценопопуляций и уменьшению

видового разнообразия в целом. По этой причине растительность лугов претерпевает значительные изменения. Причинами ослабления или даже, в ряде случаев, уничтожения популяций могут быть разрушения местообитаний, вселение в сообщества новых видов – конкурентов, вытесняющих, порой, полезные лекарственные, либо редкие виды растений.

Горечавка семираздельная распространена здесь довольно часто в составе луговых ценозов в основном небольшими группами, возможно, причиной тому является сильный выпас скота. По своему составу сообщества лугов очень разнообразны. Это разные виды клевера (*Trifolium* [L.](#)): к. полевоый (*Trifolium campestre* Schreb.), к. средний (*T. Medium* L.), к. гибридный (*T. hybridum* L.), к. ползучий (*T. repens* L.). Встречаются также дельфиниум пирамидальный (*Delphinium pyramidatum* Albov), и, с меньшей степени встречаемостью,

дельфиниум красивый (*D. speciosum* Bieb.), лютик полевой, л. клубненосный, л. ядовитый и л. Елены, (*R. helenae* Albov), манжетка сетчатожилковатая (*Alchemilla retinervis* Buser), и м. остролопастная (*A. acutiloba* Steven), колокольчик окопниколистный (*Campanula symphytifolia* L.), к. сердцелистный (*C. cordifolia* Koch), к. Лескова (*C. leskovii* Fed.), к. щебневый (*C. schistosa* Kolak.), сверция грузинская (*Svertia iberica* Fisch. et Mey.), пазник укореняющийся (*Hypochaeris radicata* L.) и другие. Следует отметить, что среди этих видов встречаются эндемичные, узколокальные и редкие.

**Окрестности Ауадхара вблизи озера Мзы, перевал Пыв (Каменистое урочище)** характеризуются типичной для горных лесов и альпийских лугов растительностью. Располагаются эти места на высоте 1200 - 2200 м н.у. моря.

Лесообразующие породы: бук восточный (*Fagus orientalis* Lipsky) и пихта кавказская (*Abies nordmanniana* ([Steven](#)) [Spach](#)), граб кавказский. До высоты 1400 м. н.у.м встречается каштан посевной (*Castanea sativa* Mill.). По влажным долинам рек (до 1200 м. н.у.м.) клен ложноплатановый (*Acer pseudoplatanoides*

[L.](#)), липа кавказская (*Tilia caucasica* Rupr.), ясень обыкновенный (*Fraxinus excelsior* L.), ильм (*Ulmus elliptica* [K.](#) Koch), самшит (*Buxus colchica* Pojark.). Широко распространена черника кавказская (*Vaccinium arctostaphylos* [L.](#)), кустарник высотой до 3 м. Из лиан - плющ колхидский ([Hedera colchica](#) K. Koch), на полянах встречается ежевика кавказородная (*Rubus caucasigena* Foske).

Субальпийское высокоотравье чаще всего приурочено к влажным долинам реки, склонам северной экспозиции или к полянам между зарослями криволесий от 1400 до 2230 м. н. ур. моря. Высота трав достигает 2-3 м. Встречаются представители родов борщевик (*Heracleum* [L.](#)), дудник (*Angelica* L), живокость (*Delphinium* [L.](#)), крестовник (*Senecio* L.), телекия (*Telekia* [Baumg.](#)), борец (*Aconitum* [L.](#)) а также щавель альпийский (*Rumex alpinus* L.).

Горно-луговая зона (2200 - 2800 м н.у.м.), представлена альпийскими лугами сложенные разнотравьем из представителей злаков (*Poaceae* Scribd) с примесью видов родов герань (*Geranium* L.), буквица (*Betonica* L.), колокольчик (*Campanula* L.), осока (*Carex* L.), лютик (*Ranunculus* L.), горечавка (*Gentiana* L.), лапчатка (*Potentilla* [L.](#)), дриада (*Dryas* Juz.), камнеломка (*Saxifraga* [L.](#)),

В луговых ценозах довольно обычны незабудка альпийская ([Myosotis alpestris](#) F.W.Schmidt), вейник тростниковидный (*Calamagrostis arundinaceae* [L.](#)), купальница лютиковидная (*Trollius ranunculus* [Smihl](#).Stearn), герань рассеченная и г. стройная (*Geranium dissectum* L., *G. gracile* Ledeb.), лапчатка ползучая (*Potentilla reptans* L.), водосбор кавказский (*Aquilegia caucasica* [Bieb.](#)), ветреница кавказская (*Anemone caucasica* Willd.).

Горечавка семираздельная отмечалась в верхнелесном и альпийском поясах, на опушках, среди кустарников, на лугах и обнаженных скалах небольшими отдельными группами.

В поясе развития субальпийской и альпийской луговой растительности наблюдается характер изменчивости морфометрических показателей (табл.).



**МОРФОМЕТРИЧЕСКАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ  
GENTIANA SEPTEMFIDA PALL. В ЗАВИСИМОСТИ  
ОТ ТИПА МЕСТООБИТАНИЙ**

№ п/п	Признаки	Альпийская зона							Субальпийская зона						
		1	2	3	4	5	6	$\bar{X}$	1	2	3	4	5	6	$\bar{X}$
1	Lmax	3,0	4,0	3,0	3,0	5,0	4,0	3,6	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	4,0	2,6
2	Lmin	1,5	0,8	1,0	1,0	1,5	1,0	1,1	0,5	0,4	0,4	0,5	1,0	1,0	0,6
3	Mmax	2,5	1,8	2,6	2,7	2,0	1,5	2,3	1,0	0,8	1,0	1,2	1,3	1,0	1,0
4	M min	0,8	0,7	0,6	0,6	1,0	0,8	0,7	0,2	0,2	0,3	0,3	0,8	0,9	45
5	Lк.	3,5	3,0	3,8	3,6	3,2	3,2	3,3	1,5	2,2	3,0	2,0	2,0	2,5	2,2
6	Lmax/ Lmin	3,0/ 0,5	4,0/ 0,8	3,0/ 0,6	3,0/ 0,5	5,0/ 1,5	4,0/ 1,0	3,6/ 1,1	2,0/ 0,3	2,0/ 0,2	2,0/ 0,4	3,0/ 0,5	3,0/ 1	4,0/ 1,0	2,6/ 0,6
7	Д к.	1,0	1,0	1,2	1,5	2,0	2,0	1,45	0,8	0,8	1,0	1,3	1,8	2,0	1,2
8	L цн.	4,0	5,0	4,5	4,8	5,0	4,0	4,5	3,0	2,0	4,0	4,0	4,2	2,4	2,9
9	Lсц.	6,5	6,8	6,7	6,6	7,0	6,0	6,6	4,5	3,0	5,0	5,2	5,0	5,0	4,6
10	N сл.	27	32	34	34	32	38	3,2	16	18	18	25	27	29	2,2
11	N ц.	8,0	5,0	8,0	4,0	6,0	5,0	6,0	4,0	2,0	3,0	4,0	3,0	4,0	3,3

**Примечание:** **Lmax** – длина листовой пластинки, см.; **Lmin** – длина листовой пластинки, см.; **Mmax** – ширина листовой пластинки, см.; **Mmin** – ширина листовой пластинки, см.; **Lmax/Lmin** – отношение длин листовой пластинки; **L к.** – длина корневища, см; **Д к.** – диаметр корневища, мм; **Lцн.** – длина цветоноса, см; **Lсц.** – длина соцветия, см; **N сл.** – число стеблевых листьев, шт; **N ц.** – число цветков в соцветии, шт;  $\bar{X}$  – средняя арифметическая. Горечавка семираздельная свойственна преимущественно южным, каменистым склонам, хорошо приспосабливается к новым условиям существования. При благоприятных условиях произрастания, очень часто увеличивается в размерах, при этом повышается интенсивность цветения и плодоношения.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в условиях Абхазии, горечавка семираздельная нуждается в разработке специальных мер по ее охране. Основная причина слабой жизненной позиции ее - низкая численность вида, довольно слабое возобновление популяций. Существенным фактором такого явления на наш взгляд является: интенсивный выпас скота, вытаптывание, деятельность человека, различного рода загрязнения окружающей среды связанное с большим потоком туристов в летний период. Безусловно, эти антропогенные факторы являются основными причинами нарушения условий естественного произрастания и возобновления вида. К сожалению, такие факторы приводят к резкому сокращению и фитоценозов в целом. Растительность претерпевает нежелательные определенные изменения неблагоприятные для произрастания горечавки. Однако следует отметить, что биоэкологическая изменчивость горечавки семираздельной свидетельствует об ее высоких адаптационных возможностях в условиях субальпийского и альпийского поясов. В связи с этим разработка специальных мер охраны, а также мероприятий по содействию естественного возобновления горечавки семираздельной могут обеспечить восстановление ее популяции.

## Литература

1. Колаковский А. А. Флора Абхазии (Второе перераб. и доп. изд-е). Т. 2. Тбилиси: Мецниереба, 1982. - 328 с.
2. Лашхия Ш.В. Абхазская АССР. Природные ресурсы и хозяйственная практика. Вопросы географии технологии природопользования. Тбилиси, 1982. 226 с.
3. Сиротюк Э.А. Таксономический состав горечавковых Западного Кавказа и особенности распространения в регионе. / Энтузиасты аграрной науки. Краснодар. - 2003. - Вып. 2. - С. 320-325.

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕДИЦИНЫ В ДЕТСКОМ СПОРТЕ

*И. Н. Пушкарева, к.биол.н. доцент, заведующий кафедрой  
теоретических основ физического воспитания,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»*

*г. Екатеринбург, Россия*

*Е. В. Пономарёва, секретарь руководителя  
Института физической культуры,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»*  
*г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** в данной статье автор рассматривает актуальные современные направления медицины в детском спорте. Рассматриваются **перспективы** связанные с кардинальным переоснащением материально-технической базы, что приведет к возможности получения абсолютно новых данных и представлениях и процессах адаптации и возможностях реализации современных концепций в реабилитации и восстановлении детей.

**Ключевые слова:** физическое развитие, функциональное состояние, спорт, медицина, адаптация, физические упражнения, здоровый образ жизни.

Здоровье, нормальное психическое и физическое развитие подрастающего поколения отражают социально-экономические условия жизни, уровень развития науки и культуры в любой стране. Особенности современных социально-экономических и экологических условий жизни населения России выдвигают новые и привлекают внимание к старым проблемам физического воспитания и спортивного совершенствования детей, подростков, юношей и девушек. При этом следует принимать во внимание снижение средней продолжительности жизни россиян, увеличение заболеваемости и травматизма подрастающего поколения, в том числе лиц, занимающихся физической культурой и спортом [1, 3].

Современная спортивная медицина-это отдельная специфическая область медицины, где наряду с общеклиническими вопросами изучается здоровье, физическое развитие, функциональные и психологические возможности человека, ассоциированные с занятиями физической культуры и спортом, как профессиональной деятельностью. Спортивная медицина является, прежде всего, клинической дисциплиной со своими задачами, методами исследования, профилактики и лечения заболеваний и травм у спортсменов. Рациональное физическое воспитание укрепляет здоровье, улучшает физическое развитие и повышает работоспособность. Оно представляет со-

бой средство неспецифической профилактики отклонений в состоянии здоровья и стимулятор нормального роста и развития детей. Следует также учитывать, что физические упражнения стимулируют процессы роста и развития, совершенствуют механизмы адаптации и укрепляют здоровье лишь при условии адекватности их характера, объема и интенсивности возрастным и, особенно, индивидуальным морфофункциональным особенностям детей, подростков, юношей и девушек.

В настоящее время в связи с ранней спортивной специализацией и широким использованием больших по объёму и интенсивности тренировочных нагрузок проблемы медицинского обеспечения детского и юношеского спорта становятся всё более актуальными [1, 2].

Спорт высших достижений – это занятие физическими упражнениями большого объема и интенсивности, специфической направленности, преследующее цель не только укрепления здоровья, но достижения высоких результатов, роста спортивного мастерства в конкретном виде спорта. Решающую роль при планировании тренировочного процесса и его строгой индивидуализации, определении оптимума нагрузки играют анализ и оценка функционального состояния спортсмена.

«Доза» физических упражнений и характер тренировочного процесса определяются главным образом уровнем спортивных достижений в конкретном виде спорта в данное время. Резкое изменение требований, происшедшее в последние годы, существенно и принципиально изменило характер тренировок. Поэтому к занятиям спортом следует допускать только абсолютно здоровых людей, т. е. лиц, у которых современными методами исследования не удастся выявить никаких отклонений в состоянии здоровья.

В настоящее время, очевидно, что помимо определения функционального состояния спортивная медицина занимается также изучением отклонений в состоянии здоровья, которые могут возникнуть как вследствие неправильного, нерационального применения физических нагрузок, так и вследствие допуска к занятиям лиц с теми или иными дефектами в состоянии здоровья.

На сегодняшний день важным вопросом является поиск новых путей и способов улучшения здоровья подрастающего поколения, а также оптимального соотношения медико-биологических и культурологических аспектов физической культуры.

Физические нагрузки, достигающие стрессового уровня, влияют прежде всего на основные регулирующие системы организма, приводя к развитию адаптационного синдрома, а при постоянном воздействии и их большой мощности может нарушаться гомеостаз и возникать ряд патологических состояний. Различные комплексные обследования показали, что у юных спортсменов наблюдаются такие заболевания как, железодефицитная анемия, хронический гастрит, рубцевая деформация желудка, заболевания сердечно-сосудистой системы. В большинстве случаев физическим нагрузкам большой интенсивности подавляют иммунитет. У юных девушек нагрузки отрицательно влияют на функцию деторождения, что проявляется нарушением менструального цикла или полным его прекращением [1, 2].

Вышесказанное послужило основанием для того, чтобы ещё раз обратиться к проблеме состояния здоровья спортсменов, и в первую очередь определить наиболее часто не диагностируемые у них патологические состояния заболевания [2].

Для повышения эффективности медицинского обеспечения физического воспитания и спортивного совершенствования подрастающего поколения необходимы научные исследования, позволяющие обосновать теоретические концепции и практические рекомендации по комплексу медицинских проблем: 1) изучение здоровья, фи-

зического развития и функциональных возможностей; 2) исследование влияния определенных программ по физическому воспитанию и спортивному совершенствованию на здоровье, физическое развитие; 3) нормирование учебных, тренировочных и соревновательных нагрузок; 4) разработка и обоснование критериев спортивной ориентации и отбора; 5) внедрение новых методов клинической функциональной диагностики; 6) обоснование применения медицинских средств ускорения восстановления спортивной работоспособности и коррекции состояния спортсмена; 7) профилактика и лечение заболеваний и травм, связанных с нерациональным физическим воспитанием и тренировкой; 8) исследование и обоснование средств и сроков медицинской, спортивной реабилитации после заболеваний и травм; 9) санитарно-гигиенический контроль за физическим воспитанием и спортивным совершенствованием [3].

Все вышеперечисленное невозможно без развития научных исследований по приоритетным направлениям спортивной медицины. К ним следует отнести: развитие генетических исследований, направленных на изучение таких физических качеств как сила, скорость, выносливость; выявление ранних признаков заболеваний высокого риска внезапной смерти в спорте; изучение механизмов развития хронического перенапряжения и подходов к лечению различных клинических проявлений этого состояния.

Нужно сказать, что тенденции развития современного общества, физического воспитания и спортивного совершенствования сопровождаются снижением уровня двигательной активности детей и подростков; возрастающей интенсификацией тренировочных нагрузок и значительным «омоложением» на всех этапах подготовки юных спортсменов. Учитывая эти тенденции, а также влияние «эпохального сдвига» на рост и развитие, морфофункциональные показатели детей и подростков, в настоящее время одной из актуальных проблем детской спортивной медицины является биологический возраст. Поэтому при решении многих вопросов физического воспитания и спортивного совершенствования детей и подростков (разработка нормативов морфофункциональных показателей, регламентация учебной и спортивной нагрузок) целесообразно кроме паспортного учитывать биологический возраст [3].

Кроме того, для решения поставленных задач непосредственно во время тренировочного процесса спортсменов, в первую очередь, необходимо изменить организацию медицинского обследования спортсменов, в частности в летний период. Учитывая это, при проведении текущего контроля за спортсменами необходимо не только оценивать динамику результатов рекомендуемых в этом плане функциональных проб и отдельных показателей, но и осуществлять периодическое комплексное обследование послерабочей реакции всех ведущих систем организма, которые принимают участие в обеспечении данного вида мышечной деятельности, включая процессы восстановления [2].

Результатом деятельности в сфере детской спортивной медицины явилось издание более 60 научно-методических разработок и пособий для спортивных врачей. Сегодняшние научно-практические направления подразделения в области лечебной физкультуры и спортивной медицины:

- 1) Реабилитация и восстановление детей с различными патологиями с применением высокотехнологичного оборудования;
- 2) Изучение влияния на детский организм гипокинезии;
- 3) Оценка воздействия на организм здорового и больного ребенка дозированных физических нагрузок и различных методов закаливания;
- 4) Научное обоснование традиционных и нетрадиционных методов лечебной физкультуры в реабилитации детей с различной патологией;

5) Изучение и анализ факторов риска нарушений процесса роста и развития детей с различным уровнем двигательной активности в зависимости от их физического, психического и соматического здоровья для разработки профилактических и оздоровительно-реабилитационных мероприятия;

6) Комплексное медицинское обследование юных спортсменов с применением высокотехнологичного оборудования;

7) Исследование влияния спортивной гиперкинезии на развитие детей;

9) Разработка новых методов профилактики, коррекции, лечения, восстановления, реабилитации юных спортсменов;

8) Разработка и внедрение новых современных технологий обследования юных спортсменов;

9) Разработка и широкомасштабное внедрение скрининг-методов диагностики перенапряжения, перетренированности, функциональных изменений органов и систем, а также заболеваний юных спортсменов;

10) Современные методы прогнозирования спортивной деятельности моторно-одаренных детей [4]

**Перспективы** связаны с кардинальным переоснащением материально-технической базы, при котором возможно получение абсолютно новых данных и представлений о процессах адаптации и возможностях реализации современных концепций в реабилитации, и восстановлении больных и здоровых детей.

Данные мероприятия невозможны без одновременной пропаганды здорового образа жизни и подготовке спортивных врачей, обладающими знаниями в области физиологии, морфологии, биомеханики, биохимии, психологии и фармакологии.

#### **Литература**

1. Волков, Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта [Текст]: Учеб. для студентов вузов физ. культура и фак. физ. воспитания вузов / Л. В. Волков. – Киев: Олимпийская лит., 2002. – 294 с.
2. Алексанянц, Г. Д. Медицинские проблемы детского спорта [Текст] / Г. Д. Алексанянц // Теория и практика физической культуры. – 1996. – №3. – С. 48-51.
3. Бахрах, И. И. Актуальные проблемы детской спортивной медицины [Текст] / И. И. Бахрах // Теория и практика физической культуры. – 1996. – №12. – С. 26-29.
4. Футорный, С. М. Иммунологическая реактивность спортсменов как одно из направлений современной спортивной медицины [Текст] / С. М. Футорный // Теория и практика физической культуры. – 2004. – №1. – С. 16-19.

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЛАССЫ ШКОЛ II СТУПЕНИ В ЕКАТЕРИНБУРГЕ – СВЕРДЛОВСКЕ В 1920-Е ГГ.: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*И. Л. Бахтина, к.ист.н., декан исторического факультета  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** Рассматриваются проблемы подготовки учительских кадров в педагогических классах школ II ступени в Екатеринбурге-Свердловске в 1920-е годы. Исследуется материальная база учебных заведений, кадровый состав школьных работников и содержание учебной и воспитательной работы педагогических классов

**Ключевые слова:** педагогическое образование, общеобразовательная школа школы II ступени, государственная политика, реформа образования, всеобуч, профильное обучение.

Нормативные правовые документы, регламентирующие государственную политику Российской Федерации в сфере общего образования, главной его задачей определяют обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Среди мер, обеспечивающих государственные гарантии качественного образования, выделяется отработка системы профильного обучения в старших классах, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

Осуществление реформирования системы школьного образования требует как изучения, так и переосмысления опыта, накопленного в советский период, анализа как позитивных, так и негативных его аспектов с целью применения его к новым историческим условиям.

С точки зрения использования исторического опыта в решении поставленных задач в сфере модернизации образования, для нас интересен опыт 1920 – х гг., так как прослеживается много общих черт при сопоставлении современной ситуации в развитии общеобразовательной школы с ситуацией эпохи новой экономической политики. А также весьма важным представляется исследование местных особенностей развития школьной системы как неотъемлемой части общего процесса, протекавшего в стране.

Педагогическое образование на Урале, в том числе в Екатеринбурге прошло длительный этап своего становления, начиная с конца XIX столетия[11]. Исторические труды, посвященные развитию образования в Уральском регионе в различные периоды, не могли обойти проблемы подготовки учительских кадров, в том числе, в первые десятилетия Советской власти[10,12,14]. Подготовка кадров преподавателей общеобразовательных школ в 1920-е гг. всесторонне исследовалась М.В. Суворовым, который специально занимался историей уральского учительства[13].

Развитию системы подготовки кадров на Урале посвящена кандидатская диссертация Э.Н. Анашкина[9]. Однако деятельность свердловских педагогических заведений, в т.ч. педагогических классов, до сих пор не получила освещения. В данной статье автор делает попытку исследовать деятельность педагогических классов школ

II ступени в процессе решения задачи обеспечения школ Урала необходимым количеством учителей.

Восстановление во второй половине 1919 года Советской власти на Урале, в том числе в Екатеринбурге, обусловило те изменения, которые произошли здесь в сфере образования, в том числе педагогического. Еще в конце 1917 года Советской властью началась ликвидация разноминистерственного управления образованием присущего дореволюционной России. Завершающим шагом Советского государства по централизации учебных заведений было принятие 5 июня 1918 года декрета Совнаркома «О передаче в ведение Народного комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств»[7]. Вместо ликвидированной разноминистерственности дореволюционной школы осенью 1918 года была учреждена система трудовой школы с двумя ступенями: а) школы I ступени, для детей от 8 до 12 лет, содержащие четыре возрастные группы учащихся; б) школы II ступени, для детей от 12 до 17 лет, содержащие пять возрастных групп. Постановление от 5 июня 1918 года потребовало значительного увеличения финансирования школ за счет государственного бюджета.

С восстановлением Советской власти на Урале большевистское руководство за счет средств госбюджета сумело в 1919/1920 уч. г. содержать в Уральском регионе школьную сеть, превышающую сеть народных училищ до начала Первой мировой войны: на территории, которая позднее вошла в состав Уральской области (в современных границах это территории Пермского края, Свердловской, Курганской, Тюменской, Челябинской областей, а также отдельных районов Удмуртии и Омской области) в 1920 году действовало 5025 школ I ступени, где обучалось 445,3 тыс. человек, в 200 школах II ступени занималось 25 тыс. учащихся[14, с.52].

Попытки Советской власти создать в городе Уральскую Высшую Педагогическую школу (1918 г.) и педагогический институт в составе Уральского университета (1920 – 1922 гг.) оказались неудачными и поэтому основным педагогическим учебным заведением в 1920-е гг. был педагогический техникум, который по ряду объективных причин не успевал обеспечивать общеобразовательные школы необходимым количеством учителей.

В то же время модернизационные процессы, происходившие в стране, в том числе и на Урале, требовали ускорить темпы культурных преобразований, перекрыть канал, по которому росла неграмотность населения. Это заставляло большевистское руководство возвращаться к планам введения обязательного начального всеобщего обучения. Декретом ВЦИК и СНК РСФСР от 31 августа 1925 года «О введении в РСФСР всеобщего начального обучения и построении школьной сети» 1933/34 уч. г. был определен предельным сроком для введения на всей территории республики обязательного всеобщего обучения в объеме начальной школы. При этом подчеркивалось, что в первую очередь всеобщее обучение должно проводиться в тех областях, где имеются для этого необходимые условия (бюджет, школьная сеть, учительские кадры), и что общедоступность начальной школы при добровольном посещении ее должна быть обеспечена к десятилетию Октябрьской революции, а в последующие годы введено всеобщее начальное обучение[5, с.105].

Постановка задачи перехода к начальному всеобщему обучению потребовала искать новые каналы подготовки педагогических кадров. Во второй половине 1920-х гг. учительские кадры стали готовить школы II ступени с педагогическим уклоном. В Свердловске в 1926/27 уч. г. было три школы II ступени, а в последующие годы (вплоть до ли-

квидации в 1930 году) – две: школа имени Некрасова, располагавшаяся по адресу - Добролюбова, 19 и школа имени Тургенева, помещавшаяся по адресу ул. Тургенева, 4.

Свердловские школы II ступени финансировались за счет средств, выделяемых из бюджета горсовета, количество учеников в них составляло около полутора тысяч человек[1].

Школы II ступени так же, как и другие школы повышенного типа 1920-х гг. – семилетки и девятилетки – готовили выпускников для поступления в ВУЗы и техникумы, а также для работы в соответствии со специализацией («уклоном»). Например, в 1928/29 уч. г. из 243 выпускников, оканчивающих свердловские школы II ступени и школы - девятилетки имели намерение идти в ВУЗ 106 человек, в техникумы – 31 ученик, работать в соответствии со специальностью по уклону – 79 выпускников[2].

Обучение в школах II ступени было бесплатным. Более того, для тридцати человек, показавших наибольшие успехи в обучении местным бюджетом выделялись средства для выплаты стипендии в 1928/29 уч. г. на общую сумму 100 руб. ежемесячно. Для нуждающихся учеников в конце 1920-х гг. предоставлялась возможность проживания в общежитии, которое вмещало 60 человек[2]. В отличие от техникумов, социального регулирования состава учащихся школ повышенного типа советскими властями не осуществлялось. Поэтому во второй половине 1920-х гг. в Свердловске в школах II ступени более 70% учеников составляли дети служащих[6].

Вторая ступень данных школ включала 5-е – 9-е классы, и именно на второй ступени (в 8-х – 9-х классах – т.н. «третий концентр») проводилась специализация в обучении. В 1928/29 уч. г. в школе II ступени имени Некрасова г. Свердловска проводился педагогический уклон, т.е. выпускники готовились как учителя начальных классов. Учебный план школ II ступени с педагогической специализацией в 8-х – 9-х классах предусматривал проведение 14 специальных курсов, с общим объемом 940 часов (сюда включались часы, выделенные на самостоятельную работу учащихся и проведение педпрактики). Наибольшее внимание уделялось организации и методике школьной работы, при этом методика изучалась в соответствии с комплексным подходом, изложенным в программах Государственного учёного совета (ГУСа)[4].

Вторым по значению был блок спецкурсов, связанных с охраной здоровья, гигиеной, физическим воспитанием школьников. Как специальные предметы в 9 классе изучались психология и педология. Характерным для периода первых десятилетий Советской власти стало введение в учебный план изучения будущими учителями методики работы с взрослым населением, методов деятельности по вовлечению родителей в работу школы, а также и методики работы по ликвидации неграмотности взрослых и подростков. Учебный план включал также изучение системы народного образования в СССР и основных принципов советской трудовой школы, теории и практики детского и юношеского коммунистического движения. 130 часов отводилось на прохождение учащимися педагогической практики в начальных школах[4].

Говоря о деятельности школ повышенного типа в Свердловске в 1920-е гг., в том числе школ II ступени, хотелось бы отметить высокий уровень квалификации преподавателей этих учебных заведений. В 1928/29 уч. г. в Свердловских школах повышенного типа из 157 преподавателей – 107 имели высшее и незаконченное высшее образование, со средним специальным педагогическим образованием было 32 человека. При этом 58 учителей (более 30%) имели дореволюционный педагогический стаж[3]. В конце 1920-х гг. Свердловская школа II ступени имени Некрасова ежегодно выпускала из 9-х классов около восьми десятков будущих педагогов. Если учесть, что, например, в 1927 году школы II ступени с педагогическим уклоном во всей



Уральской области выпустили 522 человека[5, с.68], то вклад Свердловска в подготовку учительских кадров данного уровня следует признать ощутимым.

В 1920-е гг. руководство учебных заведений уделяло большое внимание общественной работе своих учащихся. В частях Красной Армии, базировавшихся в Екатеринбурге и его окрестностях, осуществлялась так называемая «культурная помощь» красноармейцам. Такая помощь предусматривала участие преподавателей и учащихся в мероприятиях по ликвидации неграмотности среди красноармейцев, лекции преподавателей по самым разнообразным проблемам науки и общественной жизни в стране и за рубежом, а так же подготовку тематических вечеров силами учащихся школ II ступени, их преподавателей и работников Райпроса (профсоюза работников просвещения)[8, с.88]. Такими силами, например, для красноармейцев был подготовлен вечер, посвященный Двадцатилетию революции 1905 года[8, с.88].

Таким образом, во второй половине 1920-х гг. важную роль в подготовке учителей сыграли старшие классы Свердловской школы имени Некрасова с педагогическим уклоном, имевшие много сходств по характеру деятельности с дополнительными педагогическими классами дореволюционных гимназий.

Данный исторический опыт для нас интересен с точки зрения использования его в решении поставленных задач в сфере модернизации современного российского образования, а именно отработки системы профильного обучения в старших классах, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

#### **Источники**

1. Государственный архив Свердловской области(ГАСО). Ф.1427. Оп.1 Д.10. Л.219.
2. ГАСО. Ф.1427. Оп.1 Д.10. Л.220.
3. ГАСО. Ф.1427. Оп.1 Д.10. Л.261.
4. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.30. Л.1.
5. Народное образование в СССР. - М.,1974 - С.105.
6. Подсчитано по данным: ГАСО. Ф.1427. Оп.1 Д.10. Л.224.
7. Собрание Указов и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства.- №39.- С. 507.
8. Уральский учитель. 1926. №5-6. - С.88.

#### **Литература**

9. Анашкин Э.Н. Становление и развитие системы подготовки кадров преподавателей для педагогических вузов и средней школы на Урале (1920 – 1941гг.): Дисс. ...канд. ист. наук.- Челябинск, 2010.
10. Гришанов П.В. Школьный всеобуч на Урале в условиях строительства социализма(1926 – 1937 гг.) / П.В. Гришанов - Челябинск, 1982 и др.
11. Елисафенко М.К., Игошев Б.М., Попов М.В. У истоков педагогического образования на Урале 1971 – 1910 гг/ М/К. Елисафенко, Б.М. Игошев, М.В. Попов.// Педагогическое образование в России. - 2011.- №2.
12. Игошев Б.М., Суворов М.В. Профессионально-педагогическое образование на Урале в 1912 – 1919 гг./ Б.М. Игошев , М.В. Суворов // Педагогическое образование в России. - 2011. - №3.
13. Суворов М.В. Уральское учительство в 1920 – 1930-х гг. Дисс. ...канд. ист. наук. - Екатеринбург, 2006
14. Чуфаров В.Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции 1920 – 1937 гг. / В.Г. Чуфаров - Свердловск, 1970.

## ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

### НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: СМЕНА ПАРАДИГМ

*Л. А. Беляева, д.философ.н., профессор,  
профессор кафедры философии,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** в данной статье рассмотрены процессы виртуализации, коммерциализации науки, изменяющие статус научно-исследовательской работы преподавателя вуза. обозначены новые характеристики этой деятельности, среди которых авторы особо выделяют «научную логистику», довлеющую над другими привычными профессиональными ролями преподавательских кадров; авторы раскрывают суть «логистического поворота» и намечают те субъектные трансформации преподавателя вуза, которые необходимы в ответ на происходящие институциональные трансформации науки и образования.

**Ключевые слова:** наука, образование, научно-исследовательская работа (НИР), виртуализация, коммерциализация, научная логистика.

Еще недавно бытовал достаточно распространенный стиль профессиональной жизни преподавателя вуза, когда после защиты кандидатской, а нередко и докторской диссертации, его научная активность постепенно затихала. Путь инерционного движения такого рода в новых условиях окажется очень коротким. Одно из новых требований, связанных с модернизацией образования сегодня, касается статуса научно-исследовательской работы (далее НИР), которая постепенно становится ведущим видом деятельности преподавателя вуза, вытесняя на периферию собственно «учебные поручения» [1]. Сегодня научно-исследовательская работа в ее разнообразных проявлениях претендует на главный критерий оценки преподавательского труда в вузе. Можно спорить и выдвигать разные суждения по этому вопросу. Выскажем некоторые соображения.

Ключевой тенденцией, радикально меняющей статус НИР преподавателя вуза, является *коммерциализация науки и образования*. Университеты на протяжении всей истории их развития претендовали на роль «храма науки», небожительствовавшего вдали от бытовой приземленности, примата материальных ценностей и рыночной суеты. Но консьюмеристское общество, как мы видим, в конце концов, поглотило науку и образование. Прежде всего, потому, что изменилась концепция знания. Отношение к знанию как к абсолютной ценности, инструменту овладения природой, несущему благо человечеству, сменилось новой ориентацией *финансовой эффективности конкретного знания в краткосрочной перспективе*. При этом фундаментальное знание, особенно в форме философии, воспринимается почти как эзотерика, т.е. нечто мистическое, понятное узкому кругу, а потому – ненужное, бесполезное.

Другая причина – *виртуализация науки*. Данная тенденция была осмыслена и спрогнозирована еще в нулевые годы нашего века (в отечественной литературе среди первых следует выделить труды профессора Д.В. Иванова [4, 110-115]). Яркий пример виртуализации – научная электронная библиотека (далее НЭБ) «eLIBRARY.RU».

Сетевой принцип организации общения с использованием технологических посредников, обеспечивающих контроль над передаваемой информацией и ее сенсорную редуцированность, позволяет свободно конструировать виртуальные образы и личностей, и организаций, имеющих большую или меньшую степень сходства с оригиналом. Насколько мы понимаем, главный прогноз заключается в том, что *сфера виртуального от роли «служанки» науки эволюционирует к роли «душеприказчика»* и, соответственно, в перспективе окажется в центре социального существования не только отдельных геймеров с их игровой зависимостью, но и в центре социального существования науки как институции, вытесняя «реал» на периферию [2].

Существует много спорных моментов, порождающих неприятие данной тенденции в академическом сообществе. С макропозиций можно в духе Л.Н. Гумилева видеть в стремлении к виртуализации российской науки еще одно подтверждение «догоняющей» и потому заведомо аутсайдерской стратегии подражания Западу, ориентации на чуждые нам культурные образцы и нормативные стандарты в области науки и образования, разрушительные для идентичности русского этноса [3, 299]. На микроуровне раздражение вызывают конкретные детали виртуализации науки. Например, методика подсчета индекса научного цитирования РИНЦ и наиболее обсуждаемый показатель – «индекс Хирша» не разделяет упоминания автора в положительном и отрицательном контексте, поэтому не исключено повышение виртуального научного веса на публикациях разного рода «благоглупостей» (остроумное замечание известного американского экономиста Дж. Мэйнстринга [5]), разоблачение которых не составит труда даже для студента. Неприятие вызывают и сложности доступа к материалам, размещенным в НЭБ. Часть вложений там отсутствует, тогда в чем смысл «вывешивания» названий неких работ? Другие – доступны только фрагментарно (аннотация), и третья категория вложений (с желтыми «иконками») настойчиво «просит» пополнить счет, так как предоставляется на платных условиях. Эти тернии и препоны ставят под сомнение главные преимущества научного виртуального пространства – доступность, оперативность, наглядность, объективность. Возникает много вопросов: каковы основания предоставления платных услуг в научном виртуальном пространстве; чья эта политика (журналов, университетов и т.д.); кто получатель дивидендов; какую роль играет здесь мнение автора, заинтересованного или незаинтересованного в открытом доступе к своим текстам.

В этих условиях *НИР преподавателя по своим характеристикам является более наглядным имиджевым средством вуза, подразделения, конкретной персоны, нежели учебный процесс*. Научные результаты публикуются, озвучиваются на конференциях и т.д., а учебный процесс (имеется в виду реальный диалог со студенческой аудиторией) ведется все-таки за «закрытыми дверями», и его результаты могут быть оценены главным образом в долгосрочной перспективе с учетом процента трудоустройства (хотя трудоустройство по специальности далеко не единственный социально значимый итог высшего образования, но это предмет для другой дискуссии). НИР – скоропортящийся ресурс, который актуален в текущем хронотопе, и, как в любой конкурентной среде, здесь требуется постоянное наращивание мощностей, что мы и наблюдаем: формы отчетности по НИР с каждым годом усложняются, также, как и критерии оценки качества образования в целом.

Преобразование университетов в экономические корпорации требует и нового типа преподавателя. Он теперь должен быть еще и *промоутером*, т.е. помимо собственно исследовательской деятельности заниматься «научной логистикой» (термин наш – Л.Б., М.Б.), под которой понимается продвижение результатов своих исследо-

ваний в виртуальном и реальном социальном пространстве с целью получения дивидендов в материальной или символической формах.

Последняя тенденция главенствует. И это позволяет утверждать, что наряду с известными «поворотами» в истории развития науки (антропологическим, лингвистическим, социологическим и др.) наметился новый *«логистический поворот»*, суть которого можно выразить почти рекламным слоганом: «Движение ради продвижения». Новое знание (информация) необходимо не ради истины, а ради нового продаваемого продукта, ради «игры в Хирша», ради индивидуального и корпоративного имиджа. *Научная логистика, как и любая другая, основана на симбиозе менеджмента и маркетинга и нацелена на оптимизацию издержек, рационализацию процесса научного производства, сбыта и сопутствующего сервиса, как на уровне отдельного ученого, так и для университетской корпорации в целом.*

Таким образом, можно констатировать переход от старой традиции существования в науке, не обремененной гонкой за количеством грантов, публикаций, цитирований и наращиванием рейтингов, к новой парадигме, подчиняющейся *логистическому повороту* (как бы мы к нему не относились). На наш взгляд, от современного преподавателя высшей школы требуются мировоззренческие сдвиги:

- 1) переосмыслить отношение к НИР, преодолевая экзистенциальное отчуждение между собственными потребностями и профессиональными требованиями;
- 2) быть не заложником обстоятельств, а творцом, получающим удовольствие от процесса и результатов научного творчества;
- 3) признать необходимость выбора новых организационных стратегий, которые, несмотря на количественную парадигму, не исключают приоритета качества над экспансией количества;
- 4) освоение виртуальных горизонтов, в том числе с целью сознательного конструирования виртуального образа как неотъемлемого компонента профессиональной репутации.

### **Литература**

1. Беляева Л.А. Понятийный и содержательный аспекты обоснования диссертационного исследования // Методология педагогики : понятийный аспект : монографический сборник научных трудов / отв. Ред.Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. – Вып. 1. – 210 с. - С. 79 – 85.
2. Беляева М.А. Почему научно-исследовательская работа преподавателя вуза - это «хромая лошадь» современной науки? // Образование и наука. - 2015. №3. - С.130-143.
3. Гумилев Л.Н. От Руси к России: очерки этнической истории. – М., Экопрос, 1994.- 336 с.
4. Иванов Д.В. Виртуализация общества. Версия 2.0. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2002.- 224 с.
5. Мэйнстринг Дж. Р. Гениальный «Хиршер» // TERRA ECONOMICUS (Экономический вестник Ростовского государственного университета). – 2011. – Том 9. – № 4.

## ПРОБЛЕМА СМЫСЛА В ГУМАНИТАРНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА В ПРЕПОДАВАНИИ МХК

*Л. И. Забара, к. философ. н., профессор кафедр философии,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,*

*г. Екатеринбург, Россия*

*Л. Н. Якина, к. пед. н., доцент  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** в статье раскрываются пути решения проблемы ценностно-смыслового изучения МХК на основе культурологического подхода в образовании; показаны теоретико-методологические основания, принципы и критерии культурологической атрибуции интегративного содержания дисциплины, значение процесса атрибуции как педагогической рефлексии в инновационном преподавании МХК в школе.

**Ключевые слова:** гуманитарная экспертиза в образовании, культурологический подход в МХК, интеграция содержания гуманитарно-эстетических дисциплин, модель интеграции содержания МХК, культурологическая атрибуция содержания.

Вопросы **гуманитарной экспертизы** в образовании привлекают внимание исследователей в области теории и практики современной школы, которая испытывает кризисное состояние в своем развитии и подвержена значительным изменениям в соответствии с требованиями времени. Ответственные решения и эффективные проекты в образовании невозможны без осмысливания его наличных и привходящих обстоятельств и факторов, что предполагает привлечение знаний и опыта специалистов – **экспертов**. **Экспертиза** (в общем смысле) – это рассмотрение, установление фактов и обстоятельств специалистами для адекватной оценки и вынесения профессионального объективного заключения. **Под экспертизой** подразумевается исследование, проводимое **экспертом**, в целях истолкования интересующих данных, для удостоверения которых требуются специальные познания (в науке, искусстве, ремесле). **В экспертном заключении** описывается ход исследования, разрешаются вопросы, свидетельствующие о наличии или отсутствии фактических данных об объекте. В различных сферах общественной жизни **экспертиза как социальная технология** реализует ряд социально значимых функций: диагностическую, оценочную, идентификационную (атрибуция, квалификация), консультационную, прогностическую (выявление возможных последствий позитивного и негативного планов), стимулирующую и ограничивающую. По составу экспертов проводится единоличная или комиссияная экспертиза.

Специфика **гуманитарной экспертизы** в различных областях деятельности человека вытекает из особенностей гуманитарного знания. Главной особенностью **гуманитарной экспертизы** является ее **комплексный и междисциплинарный характер**, интегрирующий психологические, этические, философские и культурологические аспекты исследования. Центром, вокруг которого разворачивается **экспертная оценка**, является **личность**, поскольку главная задача ГЭ – сохранение и обеспечение целостности личностного развития человека. По сути **гуманитарная экспертиза** является «соотнесением нормативно-ценностных комплексов различного уровня: национального, этнического, конфессионального, возрастного, профессионального ...», соци-

ально-культурного и личностного [3], оказывается средством выявления единства и различия *ценностей* социумов. Сущность *гуманитарной экспертизы* обнаруживает себя и в образовательной сфере.

**Гуманитарная экспертиза образования** – это особый способ исследования, *истолкования и оценки* педагогической реальности с целью выявления и осмысления гуманитарно-гуманистических аспектов конкретных образовательных ситуаций («человеческое измерение», С. Л. Братченко). Многоаспектное исследование учебного содержания, способов и результатов его освоения учащимися должно обрести **методологию гуманитарной экспертизы** во всех областях познания, в различных педагогических парадигмах, рассмотрении функциональных свойств материала – *информативного, социокультурного, структурно-семиотического, психологического, а также, целостность, объективность, композиционность, антиномичность* и другие его важные свойства.

Потребностями образовательной практики в *экспертной оценке* обусловлено появление теоретических работ в данной области (Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьев, Г. А. Мкртычан). Значимость «гуманитарного измерения» (В. И. Слободчиков) педагогических объектов и процессов – образовательных систем, методов, программ, проектов связана с трудностями реализации в современной ситуации гуманитарной модели образования.

Проблемы **образовательной экспертизы** связаны, в большей степени, с тем, что перед гуманитарным образованием стоит задача обеспечения условий целостного развития его *активного понимающего субъекта*. Способность *понимать* и вырабатывать собственную оценку в системе ценностей личности требует в преподавании школьных дисциплин создания широкого *смыслового поля* и адекватных методических инструментов *индивидуализации смыслов культуры*. Для целостного развития личности в гуманитарном образовании необходима не только разработка *содержания*, наполненного *человеческими смыслами*, как педагогически адаптированного социально-культурного опыта, но и проведение его *экспертизы в отношении человека* как противостояние процессам *дегуманизации*.

Кризисное состояние традиционного обучения обозначено, в том числе, «узко-схематизмом» преподавания гуманитарных дисциплин (В. Л. Бенин), когда происходит механическое, произвольное смешение их содержания, приводящие к отчуждению субъекта образования. В привычной схеме преподавания в содержание урока не вписываются компоненты гуманитарного опыта – эмоции, образы, отношения, переживания, смыслы, ценности обучающихся. Включение **гуманитарной экспертизы образовательного процесса**, не только как *аналитико-оценочного*, но, в большей степени, как *проектировочно-прогностического компонента* профессиональной деятельности (*конструирование, моделирование*) и формы *рефлексии* педагога, даст возможность активизировать процессы осознания внедряемых ценностей, смыслов и способов деятельности «в гуманитарных координатах» (С.Л. Братченко) в соответствии с гуманистической моделью образования.

Гуманитарно-эстетическое образование как процесс *смыслообразования* выявляет педагогическую проблему обеспечения качества его содержания в особом *ценностно-смысловом поле*. Следует рассмотреть **междисциплинарные подходы в экспертировании** гуманитарно-эстетических дисциплин, сложности которого связаны со спецификой предмета изучения – *художественно-эстетического, уникального, целостного, наполненного духовными смыслами содержания искусства*, определить *принципы и методы моделирования, конструирования и интерпретации материала*,

создания и оценки содержания и учебного текста, осмыслив его как объект исследования, влияющий на ментальную, нравственно-эстетическую картину мира учащихся.

Вопрос *разработки и оценки* содержания гуманитарно-эстетических дисциплин затрудняется также тем, что бытование текстов культуры в постмодернистскую эпоху не может не оказывать влияния на структуру учебного материала – *текста*, который следует рассматривать как основной носитель смысла. Возникает вопрос об особенностях функционирования педагогического модуса повествования – *специфического интертекста* как специально организованного соотношения одного текста с другим, такого диалогического взаимодействия текстов, которое обеспечивает превращение смысла в личностное значение. Учебный текст во многом строится из цитат, аллюзий и реминисценций к другим текстам и, конечно, понимается как пространство, где идёт процесс образования значений, то есть процесс означивания (Р. Барт), пространство «преобразования мнений» (Г. Гадамер).

Понятие «*текст*» расширилось до границ культуры. Стало возможным исследовать не только произведения словесного, но и визуального творчества, феномены и тексты культуры. К учебному тексту достраивается *метатекст* как текст о тексте, выполняющий реферативную и интерпретационную функции в образовательном процессе. Это значит, что речь должна идти *о гуманитарной культурологической экспертизе (ГКЭ)* содержания гуманитарно-эстетических дисциплин, *междисциплинарной методологии*, объединяющей возможности философии, социологии, психологии и других областей гуманитарного познания с позиции идеалов гуманистической педагогики, то есть *культурологическом знании*, в качестве универсального философско-теоретического подхода, как «интегративном выражении гуманитарности» (В. Л. Бенин). *Культурологическая междисциплинарная матрица* акцентирует субъектность и активность личности (в которой обретается *целостность смыслов* в познании), устанавливает основания *методологии гуманитарной конструирующей экспертизы* в образовании как интериоризации наиболее значимых духовных смыслов культуры.

*Проблема смысла* в гуманитарно-эстетическом образовании, как ключевая в формировании внутреннего мира личности, тесно связана с реализацией *культуротворческого потенциала и целостности* содержания (В. Л. Бенин, И. Я. Мурзина, А. Я. Флиер) в преодолении технократических тенденций в педагогическом мышлении. Данная проблема должна решаться, исходя из специфики гуманитарно-эстетического познания – *антропоцентричности, особенностей творческого восприятия и личностного осмысления художественной действительности, ценностной природы значений в субъективированном процессе преобразования смыслов искусства и культуры, целостности содержания и его интегративного функционирования в процессе обучения*. Выстроить на теоретическом уровне *целостное изучение* дисциплин гуманитарно-эстетического направления позволит *проектировочно-аналитическая работа в рамках ГКЭ*, опираясь на «единоприродность» содержания на основе культурологического подхода в образовании, формируя представление о культуре как сфере духовных смыслов.

Современные тенденции в преподавании гуманитарно-эстетической дисциплины МХК определяет уникальность ее содержания – принадлежность *сфере культуры и духовная сущность*, особая «резонансность» в отношении познающего субъекта, открытость и диалогичность искусства как ядра мировой художественной культуры. *В проектировании и конструировании* содержания *смысловой аспект* изучения МХК необходимо усилить, реализуя: потенциал объединения элементов содержания дисциплин гуманитарно-эстетического цикла путем интеграции на основе культуро-

логического подхода; возможности преобразования значений в личностный опыт учащихся. Достижение нового – личностного уровня преподавания МХК связано с его качественной оценкой в отношении человека.

Основным **видом гуманитарной экспертизы** в преподавании МХК должна стать междисциплинарная **культурологическая экспертиза** продуктивного характера (*проектирование компонентов – конструирование, моделирование*). **Критерии ГКЭ** в преподавании МХК распределяются по следующим группам: *методологические, содержательные, методические, ценностные*.

В методологическом конструкте преподавания МХК и его *экспертной оценки на основе культурологического подхода* в образовании акцентируется воздействие на процессы духовного становления личности, учитывается расширение ее социокультурного опыта путем освоения *интегративного содержания в контексте культуры*; разворачивается идея обогащения преподавания МХК теоретическими положениями и методами современных направлений гуманитарных наук – философии, культурологии, эстетики, этики, искусствоведения *«сквозь призму» культурных значений* (Н. Б. Крылова).

**Культурологическое содержание** дисциплины МХК построено на *интеграции искусств* – литературы, изобразительного искусства, архитектуры, музыки, кино в *историческом контексте* с опорой на художественные стили и жанры как важнейшие формы осмысления мира (М.М. Бахтин), благодаря чему создается *целостный художественный образ эпохи*, осуществляется *диалог культур* в «ментальном измерении» культуры, мировоззренческий синтез. *Междисциплинарные принципы интеграции* содержания МХК при наличии сквозных проблемно-тематических линий в программах дисциплин осуществимы благодаря *«стержнезации»* – процессу «нанизывания» интегрируемых компонентов на единый стержень в системе взаимосвязей, способный объединить в целостное единство элементы, целенаправить их, создавая возможности «взаимотрансформации», рождения *новых смыслов*.

На этапе **проектирования и конструирования, анализа-синтеза** в *интегративное содержание* гуманитарно-эстетической дисциплины МХК вводится *осмысление* нравственного и социального значения явления, *интерпретация* проблемы с точки зрения историко-культурного развития человечества, выявление закономерностей жизни, изучение причинно-следственных связей, взаимообусловленности явлений, реализуемой на разных уровнях организации, категориальный синтез. *Интегративное содержание*, являясь отражением разных сторон жизни, интерпретируется с позиции значимости в жизни человека, его духовных потребностей, то есть *в зоне актуального личностного смысла*. На этом этапе изучается и осуществляется возможность внесения в предмет изучения содержания реальности в ходе *интерпретации*, основанной на интуиции, живом созерцании, воображении, переживании, постоянном комбинировании и *преобразовании значений* на пересечении эмоционального и интеллектуального, что позволяет «схватить» социокультурную и субъективно-антропологическую реальность познания как процесса и обеспечить интерсубъективную обоснованность выводов в постижении субъектом содержания искусства и художественной культуры.

В педагогической практике эти задачи должны разрешаться согласно гуманистическим принципам обучения и воспитания, в современном научно-исследовательском ракурсе, *распознаваться, описываться, анализироваться, оцениваться* этически. *Интегративная стратегия* преподавания искусства и МХК выводит необходимость **гуманитарной экспертизы этичности отношений к смысло-**



**вому контенту**, включая *метанаучный анализ* базовых элементов содержательно-тематических блоков на основе этических философских концепций, например, принципах *этики ответственности*.

Вопрос специального **конструирования** нового текста в содержании гуманитарно-эстетических дисциплин в результате *интеграции*, как особой *ценностно-смысловой компоновки* учебного материала, требует всестороннего изучения, *анализа и оценки* истинности установленных взаимосвязей, акцентирования и композиционности тех или иных элементов, интертекстуальности, интерпретации и понимания – с позиции гуманистических нравственных установок – **культурологической экспертизы**, которая будет представлять также *этическую оценку* содержания. Возможно, речь должна идти о **культурологической атрибуции** в педагогическом контексте как *установлении* существенных характеристик объекта – текста (в широком смысле), направленного на *смыслы*, как целостное представление о жизни (духовный мир, значения, отношения, смысложизненные связи); способов отбора и изучения текстов культуры, рефлексии личности над собой в индивидуализированном процессе *смыслообразования*.

**Атрибуция** (англ., *attribution*) в социальной психологии как когнитивный процесс понимания и объяснения поведения людей заключается в наделении объектов качествами, которые не могут быть результатом перцепции и не присутствуют в явном виде в доступном наблюдателю поведении, *атрибутирование* осуществляется как попытка интерпретировать социальный объект, понять его суть и поведение путем домысливания. **Атрибуция в преподавании МХК** может быть использована как инструмент *выявления и означивания* неявных, «скрытых значений», педагогически целесообразных смысловых доминант, не искажающих подлинную картину мира определенной исторической эпохи; *определения* достижения образовательных целей, отраженных в ментальном ценностно-смысловом поле обучающихся, проявившихся в высказываниях-оценках, гуманистическом выборе, поведенческих реакциях, реализуя педагогические идеи о единстве целей-результатов образования и его содержательной целостности, которая достигается именно в личности, в *ценностном компоненте* знаний, представлений и опыта.

**Культурологическая атрибуция** (в широком смысле) в методике МХК и в организации содержания позволяет привести теоретико-методологическую базу преподавания дисциплины в соответствие с современными представлениями о гуманитарно-эстетическом познании как целостном, диалогическом, личностно-ценностном. **Принципы и критерии** *атрибутирования в МХК* – установления не только воздействия как следствия, но и исходной причины – *обращения и работы со смыслами* образно-художественной природы, которые легко входят в эмоциональный, ценностный и когнитивный план личности, показаны нами в **модели интеграции содержания на основе культурологического подхода**.

*Интеграцию* содержания МХК на основе культурологического подхода целесообразно реализовать на основе культурологических концепций диалогической сущности культуры и ее целостности (М. М. Бахтин), диалогичности – «бесконечного развертывания и формирования все новых смыслов» (В. С. Библер) и семиотической природы и синтетизма культуры (Ю. М. Лотман). Главное преимущество этого **метода в атрибутировании** заключается в том, что теоретические положения этих концепций культуры, спроецированные в педагогический контекст, придают целостность, полноту и *ценностно-смысловую насыщенность* содержанию МХК при выявлении «переходов» и *глубоких связей* с гуманитарными дисциплинами, преодолевая замкнутость, ориентируют на *диалогические принципы* развертывания и освоения материала.

**В модели интеграции МХК** ее содержание визуально возможно представить в виде концентрических кругов, расположенных вокруг *смыслообразующего ядра* – искусства «на пике активности» (Ю.М. Лотман), родственных связей различных видов искусства, «пронизанных» понятием *«художественный образ»*. Всеобщая категория художественного творчества *«художественный образ»* (средство и форма освящения жизни искусством, форма бытия художественного произведения в его выразительности и осмысленности) – это объединяющее понятие, также как и *художественный текст* – целостная система и всеобщая категория искусства. Особую роль в модели интеграции содержания МХК играют *смысловые связи между текстами, обладающими интегративными свойствами* эстетических явлений единой образной природы, благодаря их важнейшим свойствам – многозначности и открытости в интерпретировании, разомкнутости смыслов и в субъективный мир личности, и в культуру. В модели интеграции содержания высвечиваются важные *смысловые узлы и пересечения, где усиливается эмоционально-ценностный план* изучения и проникновения в специфический художественный материал. Стройность и логику модели обеспечивает «связка»: *художественный текст – текст художественной культуры эпохи – текст культуры*, осмысливание в *горизонтальных и вертикальных* содержательных связях образов, символов, идей, концепций, противоречий, конфликтов и способов их разрешения в различных обществах, культурах исторических эпох. В круг значений включаются архетипические образы, вечные проблемы и темы в искусстве и литературе; взаимосвязи и закономерности динамики культурно-исторического процесса, культурно-исторический контекст искусства, историко-художественные стили, жанры, отражающие движение культурно-исторического процесса в освоении МХК. *Смыслообразующим «стержнем»* должны стать сознание ученика и учителя, представления эпохи, мировоззрение, органическое единство смыслов, жизненные связи, смыслы как личностная ценность.

**Распознаваться, описываться, анализироваться, оцениваться** должны методические инструменты преподавания МХК *на основе культурологического подхода* – проблемный метод изложения материала, диалогическое общение (*полилог, дискуссия*), *ценностная интерпретация* как понимание духовного содержания явлений; комплексы творческих заданий различных типов в приобретении личностного эстетического опыта учащихся.

Разработка *культурологической модели содержания МХК* является, по сути, **атрибуцией обобщенного образа инновационного преподавания** дисциплины в условиях наиболее полного использования ее образовательного потенциала *через взаимосвязи гуманитарно-эстетических дисциплин*. **Объектом этической экспертизы методом атрибуции** должны стать «сцепления» и «проникающее содержание» *на основе межпредметных связей гуманитарно-эстетических дисциплин*. Направляют развертывание материала сквозные проблемно-тематические линии по принципу «стержнезации», они иллюстрируют процесс «нанизывания» интегрируемых компонентов на ценностно-смысловой «стержень» в системе взаимосвязей, объединяя элементы в целостное культурологическое содержание МХК (основная идея культуры, *основной принцип культуры*, П. А. Сорокин). Таким образом, изучение искусства и художественной культуры *связано с широким контекстом культуры* в мировоззренческом, историческом, человеческом осмыслении. *Культурологическая модель обучения МХК* должна включать такой важный элемент педагогической деятельности как **гуманитарная культурологическая экспертиза**, базирующаяся на этике научного

познания *по критериям* – достоверность, соответствие и взаимосвязанность в опыте человеческого «ментального измерения» культуры (Б. С. Гершунский).

*Принципы и методы атрибуции как способа ГКЭ* в гуманитарно-эстетическом образовании, педагогике искусства – работе с материалом особой «духовной емкости» следует сформулировать, в том числе, в дидактике МХК, где приоритет отдается не рациональному, а интуитивному, творческому подходу, с позиции *«Что это значит в отношении человека?»* в сопоставлении образов мира и мировоззрения современной культуры и прошлых эпох. Необходимо изучение возможности эффективного использования в педагогике *теорий атрибуции*, применяемых в когнитивной социальной психологии, объясняющих правила суждения о поведении, особенности измерений локуса причинности: внутреннее – внешнее, стабильное – нестабильное, контролируемое – неконтролируемое (Б. Вайнер) в различных сочетаниях этих измерений для мотивированной оценки события, феномена, факта действительности.

*Культурологическую атрибуцию в ГКЭ* следует рассматривать как постоянно присутствующий компонент интеллектуально-эмоционального познания в области гуманитарно-эстетического образования, *верификацию* (аргументацию, проверку, подтверждение) выдвинутых идей и предположений в осмыслении материала и *рефлексивный процесс* в присвоении знания о человеке, которое наиболее ярко и полно закреплено в художественной культуре. Благодаря представлениям педагога о задачах, механизмах и критериях атрибуции, владению *методами экспертной деятельности* в области этичности (например, допустимости по принципу «необходимо-достаточно») происходит углубление, интегрирование содержания изучаемых явлений, находящихся вне границ научного, «другого» – гуманитарного знания. В результате *экспертное заключение* специалиста (педагога, руководителя, коллеги) в преподавании МХК приобретает инструментальность (технологичность), выводится на определенных основаниях: выбранной образовательной стратегии (научно-педагогическом подходе), детализации процессов экспертной деятельности (моделирование, алгоритмизация), обоснованности критериев оценки изучаемого объекта.

*Культурологизация, интеграция и гуманитарная экспертиза – атрибуция* содержания и преподавания гуманитарно-эстетических дисциплин обеспечивают нахождение внутренних связей в познании явлений, что ведет к их глубокому пониманию, сопоставлению, возможности анализировать различные тексты и произведения социально-философской направленности, формирует духовные ценности и расширяет представления о роли человека в культуре. Основным результатом образования становится обретение *личностного смысла* всеми его участниками, сохранение целостности субъекта.

*Основу гуманитарной экспертизы образования составляет профессиональная рефлексия*, связанная с необходимостью смены «фокуса» исследования педагогической реальности – «укрощения» технократических подходов в пользу *«экологически просвещенной гуманитарной экспертизы»* (Г. Скирбекк) для комплексной оценки социального и образовательного эффекта в определении того, насколько рассматриваемые педагогические процессы способствуют сохранению органической связи человека и культуры. *Образовательная гуманитарная экспертиза* носит интегративный характер, как и природа личности; решение вопроса и задачи специалистом-экспертом в этой сфере всегда будет связано с достижением целей обучения, воспитания и развития обучающихся.

### Литература

1. Братченко С. Л. Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения [Текст] / С.Л. Братченко // Школьные технологии, 2001. - № 3. С. 204-226.
2. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) [Текст] / С. Л. Братченко. Москва, 1999.
3. Тульчинский Г. Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология [Электронный ресурс] / Г. Л. Тульчинский. Режим доступа: <http://freeref.ru/wievjob.php?id=262467>
4. Тульчинский Г. Л. Социальный аудит и гуманитарная экспертиза как многовекторный диалог [Текст] / Г.Л.Тульчинский // PR-менеджер. 2007, № 10, с. 38 - 43.
5. Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности [Текст] / Под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2006. – 454 с.

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### К ВОПРОСУ ОБ ЭМОТИВНЫХ ФУНКЦИЯХ ЯЗЫКА В ЛИНГВИСТИКЕ

*Г. П. Ахмедова, старший преподаватель,  
кафедра педагогики и психологии  
Ошского гуманитарно-педагогического института,  
г. Ош, Кыргызская Республика*

**Аннотация:** в статье сделан обзор существующих взглядов ведущих лингвистов на одну из актуальных проблем современной лингвистики – эмотивный компонент. На основании приведенных мнений определена важность эмотивных функций языка как основного средства человеческого общения.

**Ключевые слова:** лингвистика, общение, эмотивный компонент, эмоции, эмотивы.

В современной науке эмотивный компонент представляется как результат отражения эмоций в языковых единицах в процессе их вербализации и семантизации. «Являясь социально обобщенным, он служит для индивидуального выражения эмоциональной оценочности объектов мира, его реализация происходит в эмоциональных ситуациях общения через эмоциональный тип речевых актов. Все это позволяет говорить об особом - эмоциональном - типе коммуникации [1]. Отдельные ученые под эмоциями понимают особую форму отношения человека к явлениям действительности, обусловленную их соответствием/несоответствием потребностям человека [2]. При этом, эмоции отражают не объективные качества предметов мира, а их значения для деятельности говорящего, и что еще уже - их значение для говорящего в данный момент /это - т.н. "сиюминутные эмоции"/.

Вообще одной из важнейших задач, поставленных и решенных в XX веке, была задача постижения и описания феномена языка как научной абстракции. Для этого язык был выделен в самостоятельную ментальную и духовную субстанцию, вне его связей с другими феноменами, и осмыслить его природу. Постигание природы языка как первофеномена проходило с позиций доминирующего в науке системного подхода. Ведущей научной парадигмой XX века была структурная парадигма, моделирующая и объясняющая ментальную сущность вещей и идей. Основными методами структурной парадигмы служили формально-логический и системный, с их помощью происходила инвентаризация и каталогизация мира. Сейчас на смену структурной парадигме (с ее системной центричностью и формально-логическим научным аппаратом) постепенно пришла антропоцентрическая парадигма, манифестирующая деятельностьный подход. Одна парадигма сменяет другую, это чередование парадигм не должно быть связано с историческими датами, оно не привязано к временным рамкам, но удивительным образом оно происходит на разломе тысячелетий [3]. Скорее, то веяние времени, когда все гуманитарное знание наконец оборачивается лицом к человеку, к его живой сущности с эмоциями и чувствами, страданиями и вынужденной обезличенностью, вне научной абстракции.

О важнейшей роли эмоций в жизни человека как языковой личности много ученых размышляли и писали не раз. Фр.Данеш говорил в одном из своих докладов месту эмоций в языке человека, что эмоции не только испытываются, но и манифестируются языком, демонстрируются сознательно, имитируются, провоцируются говорящими. С этой целью они концептуализируются, вербализируются и семантизируются языком и

в языке, что позволяет и выражать их, и говорить о них. Сопоставляя когницию и эмоции, Фр.Данеш отмечал, что "когниция вызывает эмоции, так как она эмоциогенна, а эмоции влияют на когницию, так как они вмешиваются во все уровни когнитивных процессов" [4], что при всем их различии они являются двумя главными параметрами способности человеческого ума, опыта с личностными и социальными аспектами. Они тесно взаимосвязаны в структуре личности: когнитивные процессы сопровождаются эмоциями, эмоции когнитивно осмысливаются [5]. Также напомним, что до настоящего времени не определено ни поле эмоций, ни их классификация, ни механизм их включения в речь. Отсутствуют лингвистическая и психологическая теория эмоциональной стороны речи [6], хотя на многочисленных мелких исследованиях уже убедительно доказана роль эмоций как аргумента воздействия, особенно в учебно-воспитательных и пропагандистских /контрпропагандистских/[7] целях.

Без этого не будет полным ни одно исследование, выполняемое в русле коммуникативной лингвистики, прагмалингвистики или антропологической лингвистики, так как эмоции - это неотъемлемая часть человека и его речевой деятельности, это одна из его важнейших характеристик, ибо через языковое выражение эмоций познается и сам человек как языковая личность. "Нельзя познать человека, не познав его язык", - твердо и убежденно заявляет Ю.Н.Караулов. Нельзя познать язык, не обратившись к его творцу, носителю или пользователю [7, 8]. Ведь в основе выражения эмоций человека лежат рефлексивные и инстинктивные механизмы, генетически общие для всех людей, то и языковые средства, способы этих выражений типизированы, кодированы, универсальны по крайней мере для данной языковой общности.

Как-то А.А.Леонтьев писал, что "язык входит в сложное единство, он - факт одновременно социальный, предполагающий коммуникацию, гносеологический, психический, семиологический, имевший логико-понятийный и прагматический аспекты" [8]. Если существование эмоций и их выражение языковыми средствами - объективный факт, то при анализе его функций естественно выделять эмотивную функцию, отражающую специфическую коммуникативно-деятельностную потребность человека - передать эмоциональное отношение к тому или иному событию, факту, предмету, явлению окружающего мира. Это отношение является одним из коммуникативных признаков общения, одним из средств удовлетворения потребности человека в общении. Речевые ситуации переживаются людьми всегда, и это не может не отразиться на их речи. Любое высказывание эмоционально, что в речи нет эмоциональной нейтральности [5, 274]. Этот факт можно, вероятно, объяснять тем, что любой коммуникативный акт мотивирован каким-либо интересом: необходимостью высказывания, стремлением воздействовать на получателя/слушателя, потребностью к какой-либо информации и другими прагматическими причинами [8, 53].

Одним из позитивных вкладов эмотивизма в теорию спецификации форм человеческой коммуникации является выделение его сторонниками /Огден, Ричарде, Дьюи, Елекмур, Остин, Олстон и др./ эмоционального типа коммуникации. Вопрос о типах языковой коммуникации упирается в вопрос о типах языковых функций. Известно, что нет единого мнения в этом последнем вопросе до настоящего времени нет. Вероятно его может и не быть вовсе, но выделение двух базовых функций языка - служить средством осуществления человеческого мышления и служить средством человеческого общения - уже не вызывает возражений. В их взаимосвязи проявляется взаимодействие языка и мышления, а поскольку эмоции включены в структуру сознания, то они сопровождают и ту и другую функцию в различном превалировании рационального и эмоционального аспектов в зависимости от ситуации общения и ее

цели. В конечном счете вербальное выражение эмоций осуществляется в коммуникативных целях, в том числе и тогда, когда адресатом является сам говорящий человек.

Поэтому вполне логично, что в лингвистической литературе выделяется эмотивная функция языка, целью которой является осуществление специфической формы эмоциональной коммуникации людей. В любой языковой функции А.В. Бондарко различает две стороны: потенциальную и результативную [9, 195-197]. Соответственно и эмотивную функцию можно понимать, с одной стороны, как реализуемую, т.е. как процесс, а с другой - как реализованную, т.е. как результат. В этом плане группой ученых во главе с В.И. Шаховским [10] различается эмотивная валентность языковых единиц, их эмотивная семантика и их эмотивное употребление. А.В. Бондарко справедливо замечает, что "всякое значение формы есть вместе с тем ее функция (в том смысле, что выражение этого значения представляет собой назначение данной формы), но не всякая особая функция той или иной формы есть особое значение, поскольку далеко не все разновидности целей употребления форм могут рассматриваться как их внутренние системно значимые признаки" [9, 199]. В случае эмотивов эти внутренние системно значимые признаки формируют эмотивную семантику слов и их эмотивную валентность. И та, и другая в процессах реализации подвергается некоторым преобразованиям, и как отмечает А.В.Бондарко, в каждом случае такого преобразования есть элемент развития [9, 195]. В этом плане ученые писали о бесконечной эмотивной валентности единиц языка и речи [11], объясняемой взаимосвязью их эмотивной семантики, эмотивной функции, эмотивных употреблений в конкретных речевых актах, в которых эксплицируются все новые и новые эмотивные реализации. Говоря словами А.В. Бондарко, "появление новых элементов в речевых манифестациях функций может стать основой для изменения и развития самих функций как потенциалов языковых единиц [11, 197], что справедливо и для эмотивной валентности, семантики, функции.

Формы коммуникации зависят от употребления языка, а оно может быть и эмоциональное. Н.Я. Сердобинцев на материале русского языка установил, что эмотивно окрашенные единицы вводятся в нехудожественные тексты, т.е. публицистические, научные, деловые, газетные и т.п., уже в первой половине XVIII века [12]. Этот факт говорит о коммуникативной силе эмоций и о том, что они являются одной из деятельностных потребностей человека, и поэтому эмотивные средства языка многообразны.

В случае эмоциональной коммуникации эмоциональными являются и стимулы, и интенции, и ситуации, и, как правило, реакции. Целью такой коммуникации является или эмоциональное самовыражение, эмоциональное отношение говорящего к чему/кому-либо, или эмоциональное воздействие на получателя. Функциональным превалированием в данных случаях является процесс выражения, в отличие от неэмоционального типа коммуникации, где превалирует процесс номинации. К ее специфике относится и ослабленная способность упреждения вероятностного хода развития эмоциональных речевых действий, и ее влияние на качество обратной связи коммуникантов.

На то, что эмотивность является коммуникативным качеством речи, указывает и такой факт, как включенность одной и той же эмотивной единицы в оба коммуникативных процесса: порождение высказывания и его интерпретация. Одно и то же эмотивно-окрашенное значение в одной и той же коммуникативной ситуации может интерпретироваться отправителем и получателем по-разному. Это зависит от ряда моментов: от эмоционального состояния коммуникантов при общении, от общего эмоционального индекса /тренда/, от интенции, которые могут не совпадать у коммуникантов и др.

Итак, схема этих и других зависимостей разной включенности одной и той же эмотивной семантики в процесс порождения речевого акта и в процесс его интерпре-

тации довольно сложна и открыта в силу неисчислимости этих зависимостей: каждый речевой акт индивидуален, и количество эмотивных смыслов по причине бесконечных смысловых валентностей не поддается исчислению. Поэтому дискурс об эмотивных функциях языка всегда будет открытый.

#### **Литература**

1. Бондарко А.В. К истолкованию понятия "функция" // Изв. АН СССР. Сер. лит-ры и яз. - 1987. - Т.46. - № 3.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М., 1987. - С.7.
3. Клушина Н.И. Интенциональный метод в современной лингвистической парадигме. – Медиастилистика, Выпуск №4. 2012.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. - Тарту, 1974. - С.79.
5. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. - М., 1970. - С.343.
6. Педагогическая энциклопедия. - Том 4. - М., 1968. - С. 675.
7. Разинкина И.М. Стилистика английской научной речи /Элементы эмоционально-субъективной оценки/. - М., 1972.
8. Сазонов В.А. Рациональное и эмоциональное в лекции. - М., 1982. - С. 52-63.
9. Сердобинцев Н.Я. Соотношение разговорной и книжной речи, приемы введения элементов разговорной речи в нехудожественные тексты произведений первой половины XVIII века // Структура лингвостилистики и ее основные категории. - Пермь, 1983. - С. 56-69.
10. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. - Воронеж. 1987. - С. 88-100.
11. Шаховский В.И. Эмотивная валентность единиц языка и речи // Вопросы языкознания. - 1986. - № 6. - С. 97-103.
12. Danes Fr. Cognition and Emotion in the Discourse Interaction: A Preliminary Survey of the Field // Preprints of the Plenary Session Papers. - XIV International Congress of Linguists Organized under Auspices of CIPL, Berlin 10-15. August, 1987. - Berlin., 1987.- P. 272-291.

### **КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОЗДЕЙСТВИЯ В ЭКСТРЕМИСТСКОМ ДИСКУРСЕ: СИНТЕЗИРОВАННЫЙ КОМПЛЕКС МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ**

*М. Б. Ворошилова, доцент  
ФГБОУ ВПО «Уральского государственного  
педагогического университета»,  
г. Екатеринбург, Россия  
Л. Е. Веснина, доцент  
ФГБОУ ВПО «Уральского государственного  
педагогического университета»,  
г. Екатеринбург, Россия*

Работа выполнена при поддержке РГНФ: грант 15-34-01293 «Деструкция и отчужденность — ведущие стратегии экстремистского дискурса».

***Аннотация:** обосновано понятие креолизованного текста как инструмента воздействия в экстремистском дискурсе. При исследовании креолизованного текста*



*экстремистской направленности мы считаем необходимым использовать синтезированный комплекс методологических парадигм, охватывающий эвристики риторического и когнитивного подходов, а также методов психолингвистики и психологии. Использование различных подходов не только позволит получить более полное и многоаспектное представление о предмете научных изысканий, но и предоставит возможность для того, чтобы сопоставить плюсы и минусы каждого из подходов, выявить достоинства и недостатки методологического синтеза на фоне парадигмальных контрастов.*

**Ключевые слова:** *креолизованный текст, экстремистский текст, перлокутивный эффект, синтезированный комплекс, междисциплинарный подход.*

Одной из актуальных проблем современной прагмалингвистики является исследования воздействия текста на адресата, обозначаемого Дж.Остиным как перлокутивный эффект [1] или результат речевого акта, например: изменение ценностных ориентиров, взглядов и установок, влияние на совершаемые действия. Особое значение данный эффект приобретает в отношении креолизованных текстов экстремистской направленности, поскольку этот вид текста используется для распространения экстремистских идей, содержит в себе элементы, формирующие «чувство ненависти и вражды» по отношению к группам лиц «по признакам происхождения, отношения к религии с использованием средств массовой информации» [13].

Не случайно именно креолизованный текст, понимаемый нами как «текст, обладающий сложной формой, то есть основанный на сочетании единиц двух и более различных семиотических систем, которые вступают в отношения взаимосвязи, взаимодополнения, взаимовлияния, что обуславливает необходимость многоканального восприятия текста, а значит и комплексное воздействие на адресата» [5] оказался в центре внимания специалистов, изучающих экстремистский дискурс. Синтетическая, поликодовая форма такого текста обусловлена требованиями современного общества, ориентирующегося на визуальный способ представления информации, что в свою очередь значительно повышается прагматический, воздействующий потенциал данного типа текстов, особенно на подростковую и молодежную аудиторию, на постоянных посетителей социальных сетей.

В последние годы в рамках современной лингвистики интерес к невербальным средствам коммуникации, так называемой «визуальной информации», значительно возрос, что отмечается в большинстве исследований, посвященных не традиционной лингвистике текста, а лингвистике семиотически осложненного, «нетрадиционного», видеовербального, составного, поликодового, креолизованного текста [2, 4, 6 и др].

Но мы вынуждены отметить, что в настоящий момент до сих пор не сложилось комплексная методика оценки влияния, воздействия креолизованного текста, в том числе экстремистской направленности и особенно на лиц подросткового возраста. Как правило, современные исследователи, занимающиеся изучением креолизованного текста, ограничиваются изучением соотношения вербальной и иконической, визуальной знаковых систем, то есть описанием невербальных, графических средства, сопровождающих письменную речь. Подробный аналитический обзор состояния научных исследований в России и за рубежом в области лингвистики креолизованного текста представлен в нашей монографии «Креолизованный текст: ключи к прочтению» (Екатеринбург, 2013).

Появление же такого сложного поликодового, семиотически осложненного образования в научном дискурсе, по нашему мнению, обуславливает и необходимость

развития междисциплинарных разработок, привлекающих исследовательский аппарат и методы не только лингвистики текста, но и теории коммуникации, семиотики, психолингвистики и, конечно, когнитивной лингвистики. И именно когнитивная лингвистика, изучающая язык как когнитивный механизм, играющий важнейшую роль в кодировании и трансформировании информации [см. подр: 10, с. 53-55], устанавливающая и определяющая базовые образные схемы, в рамках которых человек познает мир, должна стать научной платформой для создания и развития этого междисциплинарного исследования.

Как известно, центральное место в когнитивной лингвистике занимает проблема категоризации окружающей действительности, важную роль в которой играет метафора, понимаемая как проявление аналоговых возможностей человеческого разума. Метафору в современной когнитивистике принято определять как основную ментальную операцию, как способ познания, структурирования и объяснения мира: человек не только выражает свои мысли при помощи метафор, но и мыслит метафорой, создает при помощи метафор тот мир, в котором он живет [см. подр: 17]. Именно метафорический способ постижения мира, по мнению большинства исследователей, имеет всеобщий и обязательный характер, поэтому метафора может быть рассмотрена как один из фундаментальных когнитивных механизмов человеческого сознания. Таким образом, одним из самых востребованных инструментов анализа текста, в том числе, креолизованного, семиотически осложненного текста, неким ключом к интерпретации как вербальной, так и невербальной информации становится метафора.

Возможность использования данного термина в исследованиях креолизованного текста обусловлена отчасти и тем, что в когнитивной лингвистике используется так называемое «широкое» понимание метафоры, которая рассматривается как «любой способ косвенного выражения мысли» [3, с. 136-137], в том числе и невербальный.

Также подчеркнем, что основываясь на результатах психолингвистических исследований о том, что информация, воспринимаемая по разным каналам, – вербальный текст и изображение – «интегрируется и перерабатывается человеком в едином универсально-предметном коде мышления» [7], мы утверждаем взаимную обусловленность вербальных и визуальных образов в структуре креолизованного текста: «союз» разнородных семиотических единиц приводит к созданию нового образа, комплексного, креолизованного метафорического образа, семантика которого не может быть воспринята как сумма значений данных единиц.

Также важно учитывать, что когнитивная метафора создается за счет монтажа двух и более образов (вербальных, визуальных, аудиальных и др.), данный монтажный механизм функционирует таким образом, что при одновременной реализации первого и второго планов содержания метафоры возникает третий план, т. е. новая художественная реальность [9, с. 85], что, в свою очередь, является базовой функцией метафоры. Аналогичный прием когнитивного столкновения (термин из следующей работы: [11]) лежит в основе любого креолизованного текста, что делает когнитивную метафору, действительно, востребованным инструментом построения и прочтения семиотически осложненного, поликодового текста.

И действительно, в современном научном дискурсе активно развивается теория визуальной (реже - графической) метафоры, которая, по мнению исследователей, выстраивается через соотнесение двух зрительных образов, выступающих в качестве иконических знаков, напрямую отождествляемых с теми или иными объектами репрезентации [14, с. 56], т. е. визуальная метафора создается за счет монтажа двух и более визуальных образов.

В основу современных исследований визуальной метафоры легли два основных похода. Риторический, в рамках которого исследователи анализируют особенности визуализации риторических тропов, среди которых они выделяют и визуальную метафору, чаще данный подход используется при анализе рекламных текстов [см.: 6, 16 и др.]. Когнитивный, в основу которого легла когнитивная теория метафоры, в частности популярная в России и получившая широкую поддержку теория Дж. Лакоффа и М. Джонсона [12, с. 392], описывающая взаимодействие двух структур знаний — когнитивной структуры «источника» и когнитивной структуры «цели» [см.: 4, 18 и др.].

Бесспорно, что исследования когнитивных процессов визуальной метафоры в креолизованном тексте актуальны и требуют дальнейшего развития, которое, по нашему мнению, должно идти по пути поиска связи с вербальным компонентом, что несомненно позволит представить более детальный и полный анализ текста в целом.

Но опять мы должны согласиться, что использование только когнитивно-лингвистической теории не дает нам возможности для системного анализа воздействия высказывания (текста) на субъекта. Необходимо привлечение методик современных психолингвистических и нейрофизиологических исследований.

Проблема восприятия текста или отдельных текстовых единиц действительно не раз поднималась в рамках психолингвистики и нейролингвистики, так традиционно в нейролингвистике изучаются психофизиологический механизм языкового отражения действительности (в том числе распознавания речи), механизмы интеграции знаковых комплексов, поступивших от разных анализаторов мозга, и процессы языковых обобщений.

В России наиболее известны работы Черниговской Т.В., выполненные на стыке когнитивной и нейролингвистики. В зарубежных исследованиях в центре внимания нередко оказываются процессы восприятия метафоры как когнитивной единицы, когнитивной структуры и ее нарратива, смысловых структур, эмоциональных тем как медиатора репрезентаций текста.

Связующим звеном между когнитивными и нейролингвистическими исследования являются психологические исследования особенностей восприятия креолизованного текста субъектом, которые в свою очередь, осуществляются методом комплексного анализа состояний адресата, в том числе и учета динамики психофизиологических показателей в процессе восприятия.

Регистрация психофизиологических показателей предполагает анализ фотоплетизмографических, электроэнцефалографических, электрокардиографических, составляющих. Изучение данных реакций позволяет определить особенности состояний психики субъекта в процессе восприятия им креолизованного текста.

Итак, при исследовании креолизованного текста экстремистской направленности мы считаем необходимым использовать синтезированный комплекс методологических парадигм, охватывающий эвристики риторического и когнитивного подходов, а также методов психолингвистики и психологии. Использование различных подходов не только позволит получить более полное и многоаспектное представление о предмете научных изысканий, но и предоставит возможность для того, чтобы сопоставить плюсы и минусы каждого из подходов, выявить достоинства и недостатки методологического синтеза на фоне парадигмальных контрастов.

## Литература

1. Austin J.L. How to do things with words. – Cambridge (Mass): Harvard univ. press, 1962
2. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Academia, 2003. – 128 с.
3. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с. – с. 136-137
4. Большакова Л.С. Когнитивный механизм создания визуальной метафоры (на материале англоязычных музыкальных видеоклипов) // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 2 С. 119-123. URL: [www.science-education.ru/21-703](http://www.science-education.ru/21-703) (дата обращения: 26.05.2011).
5. Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению: монография / М.Б. Ворошилова; Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2013. – 194 С.
6. Горбачева О.Н., Каменева В.А. Визуальные стилистические средства в социальной интернет-рекламе, или зарождение визуальной стилистики текста // Политическая лингвистика. 2014. № 2. С. 124-127.
7. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982
8. Зенькова А.Ю. Визуальные исследования как интегральная область социально-гуманитарного знания. URL: <http://www.ifp.uran.ru/files/publ/eshegodnik/2004/9.pdf> [дата обращения: 07.11.2014]
9. Крюкова Н. Ф. Метафора как прагматическое средство при построении художественного текста / Н. Ф. Крюкова // Языковое общение: процессы и единицы : сб. науч. тр. / Калинин. гос. ун-т. — Калинин, 1988. — С. 81—86.
10. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
11. Лазарева Э. А. Использование приема когнитивного столкновения в политическом дискурсе СМИ / Э. А. Лазарева, Е. В. Горина // Лингвистика. — Екатеринбург, 2003. — Вып. 11. — С. 103—112.
12. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С.387-415.
13. Рекомендации об использовании специальных познаний по делам и материалам о возбуждении национальной, расовой или религиозной вражды. Режим доступа: [http://law.vl.ru/analit/show\\_m.php?id=856&pub\\_name](http://law.vl.ru/analit/show_m.php?id=856&pub_name)
14. Сарна А. Визуальная метафора в дискурсе идеологии / А. Сарна // Палітычная сфера. — 2005. — № 4. — С. 55—60.
15. Сонин А. Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. №6. – М., 2005. – С. 115–123.
16. Цветкова Н.В. Визуальная репрезентация словесных тропов в рекламных текстах (на материале англоязычной рекламы) // Филология и человек. 2009. № 2. С. 145-155.
17. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале // Русская речь, 2001. – № 1, 3, 4.
18. Шустрова Е.В. Методика анализа графических метафор // Педагогическое образование в России. №6. 2014. С. 70-80.

## ТИПЫ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ЭКСТРЕМИСТСКОМ ДИСКУРСЕ

*М. Б. Ворошилова, доцент  
ФГБОУ ВПО «Уральского государственного  
педагогического университета»,  
г. Екатеринбург, Россия*

Работа выполнена при поддержке РГНФ: грант 15-34-01293 «Деструкция и отчужденность — ведущие стратегии экстремистского дискурса».

**Аннотация:** *представлена классификация креолизированных текстов в современном экстремистском дискурсе. Собранный материал был нами классифицирован по целому ряду «внешних» признаков: по форме представления, по количеству участников коммуникации, по жанровой принадлежности. Предложенная нами классификация позволит не только представить весь спектр экстремистских креолизированных текстов, но обуславливает необходимость развития междисциплинарных разработок, привлекающих исследовательский аппарат и методы не только лингвистики текста, но и теории коммуникации, семиотики, психолингвистики и, конечно, когнитивной лингвистики.*

**Ключевые слова:** *креолизированный текст, экстремистский дискурс, междисциплинарный подход, видеотекст, неспецифический жанр.*

В настоящее время мы вынуждены констатировать, что юридическая лингвистика и практика психолого-лингвистических экспертиз экстремистских текстов испытывает острую потребность в научно обоснованных критериях выявления экстремистских текстов, т.е. текстов, направленных «на формирование чувств ненависти и вражды, а также унижение достоинства группы лиц по признакам происхождения, отношения к религии с использованием средств массовой информации» [8].

Безусловно, для решения этой проблемы необходимо разработать методологию комплексного исследования экстремистского текста, его структуры, концептуальной базы, прагматического, воздействующего потенциала, но прежде необходимо провести ревизию экстремистских текстов, описать основные, самые востребованные типы, что и было сделано нами на данном этапе исследования, выполняемого в рамках научного проекта Российского гуманитарного научного фонда (№15-34-01293) «Деструкция и отчужденность - ведущие стратегии экстремистского дискурса».

В качестве материалов для исследования нами были привлечены материалы судебной лингвистической и психолого-лингвистической экспертиз, рассматриваемых в рамках уголовных дел экстремистской направленности, большинство материалов предоставлены Центром по противодействию экстремизму Главного управления МВД России по Свердловской области.

Отметим, что используемые нами термины (экстремистский, националистический) отчасти условны, не имеют под собой юридических оснований, хотя часть исследуемых нами текстов официально признана таковыми и внесена в соответствующий список Министерства юстиции Российской Федерации (<http://minjust.ru/ru/extremist-materials>), либо создана в объединениях, деятельность которых также официально признана экстремистской ([http://minjust.ru/nko/perechen\\_zapret](http://minjust.ru/nko/perechen_zapret)).

При отборе материала мы опирались на целый ряд дискурсивных факторов, которые и позволили нам объединить все исследуемые тексты в единый дискурс, нами обозначенный как экстремистский. Среди основных дискурсивных признаков мы учитывали: тематическую направленность, авторство и целевую аудиторию, сферу распространения и др.

В ходе исследования нами было установлено, что наиболее распространенным в современном экстремистском дискурсе становится тип семиотически осложненного текста. Действительно, на рубеже веков в научном дискурсе значительно возрос интерес к невербальным средствам коммуникации, так называемой «визуальной информации», именно в это время начинает активно развиваться лингвистика семиотически осложненного, поликодового, креолизованного текста [1, 2, 3].

И все чаще креолизованный текст попадает в поле зрения ученых, изучающих экстремистский, националистический дискурс, что не случайно, ведь его синтетическая, поликодовая форма и коллажная природа полностью соответствует требованиям современной молодежи, ориентирующейся на визуальный способ представления информации, а зачастую именно молодежь становится мишенью вербовки. В столь «благодатной» среде, в подростковой и молодежной аудитории, среди постоянных посетителей социальных сетей, существенно повышается прагматический, воздействующий потенциал данного типа текстов.

Отметим, что под креолизованным текстом мы понимаем «текст, обладающий сложной формой, то есть основанный на сочетании единиц двух и более различных семиотических систем, которые вступают в отношения взаимосвязи, взаимодополнения, взаимовлияния, что обуславливает необходимость многоканального восприятия текста, а значит и комплексное воздействие на адресата» [3]. Подробный аналитический обзор состояния научных исследований в России и за рубежом в области лингвистики креолизованного текста представлен в нашей монографии «Креолизованный текст: ключи к прочтению» (Екатеринбург, 2013).

Итак, собранный материал был нами классифицирован по целому ряду «внешних» признаков: по форме представления, по количеству участников коммуникации, по жанровой принадлежности.

По форме представления все зафиксированные креолизованные тексты экстремистской направленности были нами разделены на три основные группы.

Первую группу составили видеотексты, динамические тексты, в которых видеоряд преобладает или выполняет существенную роль в процессе воздействия: фильм, видеоклип, репортаж и др.

Во вторую группу нами были объединены уже статические тексты, но также построенные на сочетании визуального и вербального ряда: политический плакат, карикатура, демотиватор и др.

В третью группу вошли аудиотексты, при восприятии которых ведущей является звуковая сторона: песни, речевки и др.

Говоря о количественных характеристиках, мы должны отметить, что в анализируемом дискурсе преобладают тексты с ярко выраженной визуальной составляющей.

На следующем этапе исследования все тексты были разделены нами на монолог, диалог и полилог, в зависимости от количества участников. Форма полилога практически не используется в современном экстремистском дискурсе, что обусловлено его пропагандистским характером.

Чаще употребляется форма монолога, но обязательной ее характеристикой будет использование средств диалогизации речи (прямые обращения, вопросы и др.), что обусловлено необходимостью установления контакта с читателем, зрителем.

Диалоги же, занявшие второе место по частотности, чаще стремятся к монологичности и представляют собой пример некоего интервью, где один из собеседников выполняет «служебную» функцию.

Говоря же о жанрах современного экстремистского российского дискурса мы должны отметить, что в него активно интегрируются жанры самых различных дискурсов от «личного», бытового до научного.

Так, особую популярность в последние годы приобрел жанр научно-популярной лекции, основной целью которой являются не информативная и воспитательная, как это принято в научном и академическом дискурсе, а манипулятивная, пропагандистская. Уникальность научно-популярного стиля определяется специфическими лингвистическими и стилистическими средствами, употребление которых связано с необходимостью адекватно представить достоверную научную информацию в максимально доступной и увлекательной форме, а также с желанием автора убедить читателя в правильности своей точки зрения по затрагиваемой в статье проблеме [См.подр.: 6]. Именно эта целевая установка жанра научно-популярной лекции на убеждение и сделала его привлекательным для экстремистского дискурса. По той же причине популярен и жанр социальной рекламы, жанр функциональный и имеющий четко определенную цель – максимально воздействовать на поведенческие модели адресата [7, с. 14].

Из спортивного дискурса в экстремистский пришел жанр речевки, кричалки, что обусловлено отчасти тесной связью националистических и фанатских кругов. Например, в статье Ложковой Т.А. выдвигается гипотеза об активизации процесса структурно-смысловой унификации националистической и фанатской разновидностей кричалки, обусловленного внедрением жанра в современный политический дискурс [5]. Кричалки привлекают отчасти тем, что этот жанр является малым по объему информации и агональным по функции, то есть содержащий призывы к борьбе, что особенно востребовано в экстремистском контексте.

В последние годы все большую популярность набирает религиозный жанр проповеди, жанр, занимающий промежуточное место между информационными жанрами и жанрами агитационными, манипулятивными. Задача проповеди не только поделиться со слушателями информацией, но и получить ответную реакцию в виде заинтересованности или каких-либо действий, аналогичную задачу ставят перед собой вербовщики, задача их речи состоит в том, чтобы убедить своих слушателей мыслить и действовать определенным образом.

Особой популярностью пользуются жанры юмористические, жанры неформальной коммуникации: анекдоты, карикатуры, демотиваторы, несомненно, играют важную роль в процессе манипуляции, они позволяют формировать необходимые взгляды, влиять на сознание и поведение людей. По мнению современных исследователей, одним из основных и грозных «орудий» неформальной политической коммуникации является юмор. Неслучайно А.В. Дмитриев, говоря о значимости юмора, называл его «пятой ветвью власти» [4].

Итак, предложенная нами классификация позволит не только представить весь спектр экстремистских креолизованных текстов, но обуславливает необходимость развития междисциплинарных разработок, привлекающих исследовательский аппарат и методы не только лингвистики текста, но и теории коммуникации, семиотики, психолингвистики и, конечно, когнитивной лингвистики. Только комплексный подход,

опора на результаты научных изысканий смежных отраслей, позволит разработать инструментарий для столь сложного объекта исследования.

### Литература

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Academia, 2003. – 128 с.
2. Большакова Л.С. Когнитивный механизм создания визуальной метафоры (на материале англоязычных музыкальных видеоклипов) // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 2 С. 119-123. URL: [www.science-education.ru/21-703](http://www.science-education.ru/21-703) (дата обращения: 26.05.2011).
3. Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению: монография / М.Б. Ворошилова; Урал. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2013. – 194 С.
4. Дмитриев А. В. Социология юмора – 1996 URL:[http://polbu.ru/dmitriev\\_humoursociology/](http://polbu.ru/dmitriev_humoursociology/)
5. Ложкова Т.А. Фанатская кричалка и политический дискурс: к вопросу о специфике бытования современного молодежного фольклора // Политическая лингвистика. №53. 2015
6. Муранова О. С. Способы выражения позиции автора в тексте научно-популярной статьи // Известия РГПУ им. А.И. Герцена . 2009. №89. С.238-244.
7. Николайшвили Г.Г. Социальная реклама. – М., 2008.
8. Рекомендации об использовании специальных познаний по делам и материалам о возбуждении национальной, расовой или религиозной вражды. Режим доступа: [http://law.vl.ru/analit/show\\_m.php?id=856&pub\\_name](http://law.vl.ru/analit/show_m.php?id=856&pub_name)

### РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ЗАГОЛОВКАХ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ

*Е. Б. Плаксина, к.пед.н., доцент кафедры русского языка  
и методики его преподавания в начальных классах  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** в статье рассматриваются современные тенденции использования прецедентных феноменов в заголовках российской прессы. Автор использует заголовки российских газет: «Аргументы и факты», «Российская газета», «Известия», «Ведомости» за период 2011-2015 годы. Приводится цитация в газетных заголовках; анализируется такое явление, как коннотация.

**Ключевые слова:** заголовок, прецедентный феномен, цитация, трансформация, коннотация.

На сегодняшний день при определении типологии заголовков в прессе исследователи основываются на различных, не связанных между собой признаках. Так, специалисты в области журналистики Г.С. Мельник и А.Н. Тепляшина выделяют следующие виды заголовков: заголовки-цитаты; заголовки в форме вопроса; игровой заголовок (перефразировка, намеренное нарушение грамматики, замена слова в известном афоризме, рифмованный заголовок) [2]. Выделяются заголовки, построенные на



основе антитезы и алогизмов [3], а также заголовки, созданные на основе языковой игры [1], графодеривации [5].

Нам представляется интересным рассмотрение заголовков, обозначенных как «заголовки-цитаты» – названия, в которые включен элемент чужого текста (или прецедентный текст). Внимание к данному материалу объясняется тем, что в последние годы (2011-2015 годы) газеты «пестрят» подобными заглавиями. Само понятие прецедентности было сформулировано в трудах Ю.Н.Караулова, М.М. Бахтина, И.В. Арнольд и др. Прецедентность означает феномен, хорошо известный всем представителям общества, актуальный в познавательном и эмоциональном плане, к которому систематически обращаются в своей речи представители данной лингвокультурной общности. Основным критерием прецедентности феномена является существование инварианта его восприятия, хранящегося в когнитивной базе, знакомого большинству представителей лингвокультурной общности и характеризующегося ярким коннотациями и выразительным ассоциативным фоном, хотя и не исключающего возможность индивидуальных интерпретаций.

Особую значимость приобретает использование прецедентных феноменов в качестве заголовка, ибо заголовок является сильным текстовым знаком, являющимся обязательной частью текста и имеющим в нем фиксированное положение. Заголовок полифункционален, в качестве индексального знака он указывает на текст, служит его репрезентантом. Прецедентный заголовок очень емкий в семантическом плане, он отсылает читателя к первичному тексту или ситуации, во многом детерминирует систему ценностных критериев и оценок действительности.

Важным фактором, объясняющим популярность прецедентных заголовков в медиа-текстах, является их способность привлекать внимание потенциальных читателей. Этим же целям служит и жирный, крупный шрифт, соответствующие иллюстрации, но именно прецедентность высказывания обращена к социальному опыту читателя...» (Арошидзе, Таварткиладзе: <http://www.slavcenter.ge/print.php>).

Цитацию в самом общем виде можно определить как один из способов представления чужой речи. Цитатой в широком смысле является любой элемент чужого текста, включенный в авторский текст. Цитация выполняет интертекстовую функцию, то есть функцию объединения «старого» и «нового» текста, подключает авторский текст к чужому и способствует диалогизации текста и эксплицитно или имплицитно выражает оценку [6].

Обращение к прецедентным феноменам отвечает двум основным тенденциям газетного языка – стандарта и экспрессии. Использование цитат усложняет понимание текста, так как они создают вертикальный контекст. Чем изобретательнее журналист в использовании прецедентных текстов, тем ярче его материал эффективнее воздействие на читателей [4].

В материале газет, за обозначенный период, нам были обнаружены следующие виды прецедентных феноменов:

заголовки, построенные на известных названиях произведений художественной литературы: «Отцы – детям» (Ведомости, 20.10.2014), «Преступления без наказания» (Российская газета, 23.01.2015), «Война и миф» (Российская газета, 20.06.2014);

заголовки-трансформация названий «старых советских» фильмов: «Москва снегам не верит» (АиФ, 04.03.2015), «Зори» больше не тихие?» (АиФ, 16.07.2014). «Развод в Малиновке» (Известия, 22.08.2014);

заголовки, за основу которых взяты названия популярных зарубежных фильмов: «Молчание баранов» (АиФ, 10.04.2015), «Карты, деньги, две трубы» (Российская

газета, 26.01.2015), «Властелин «овец» (АиФ, 03.04.2013), «Агенты «01» (Российская газета, 07.05.2014);

заголовки, основанные на крылатых выражениях и известных цитатах из фильмов, мультфильмов и литературных произведений: «Бренд – Бонд» (Российская газета, 11.06.2014), «Бонд. Евробонд» (Российская газета, 19.06.2014), «Кина» не будет?» (Российская газета, 22.07.2014), «Беженцы: любить нельзя ненавидеть» (АиФ, 17.09.2014), «Брать или не брать?» (Российская газета, 03.02.2015);

заголовки – строки из песен: «Нужен нам берег турецкий» (Российская газета, 15.01.2015), «Перрон останется» (Российская газета, 08.05.2014), «Рыжий лист клиновидный...» (Российская газета, 19.05.2014), «Очи» темные» (Российская газета, 26.06.2014);

заголовки, в которых используется прецедентное имя литературного героя: «Карлсон в режиме «турбо» (Российская газета, 14.05.2014) или реально существующего человека: «Сноуденгейт» (АиФ, 06.06.2014).

Для газетных заголовков характерно следующее применение прецедентных текстов: дословное использование, с изменением формы устойчивого выражения. Трансформация формы служит созданию нового содержания, что, по нашим наблюдениям, чаще происходит с пословицами и поговорками, а также с фразеологическими оборотами. При работе с заголовками авторы обычно лишь опираются на структуру пословицы, крылатого выражения, так как формальное сходство с пословицей вызывает необходимые ассоциации и подсказывает читателю исходный вариант прецедентного текста. В таком случае прецедентный текст повышает выразительность заголовка, наполняя его новыми смысловыми оттенками.

В заголовках цитаты чаще встречаются в трансформированном виде: трансформация делает стандартную речевую формулу экспрессивной, способствует созданию эффекта новизны. Н.П. Харченко и Л.С. Баник выделяют следующие способы трансформации заголовков-цитат: замещение, усечение, добавление (расширение состава), контаминация [6]. Нередко эти способы совмещаются; наиболее часто используются одновременно замещение и добавление, а также замещение и усечение.

Приведем примеры трансформированных заголовков, включающих прецедентные феномены. Замещение: «Бедный богатого везет» (АиФ, 06.07.2015), «Яблоко согласия» (Российская газета, 11.08.2014); усечение: «Тайное стало явным?» (АиФ, 06.07.2015), «Закон не писан» (АиФ от 24.06.2014); добавление: «Беженцы: любить нельзя ненавидеть» (АиФ, 17.09.2014), «Человек человеку волк, осьминог и улитка» (Известия, 19.01.2011); контаминация: Учение и тьма» (Ведомости от 01.07.2005), «Цена дареного коня» (Ведомости от 20.01.2006); замещение + добавление: «Май, труд, жара, сиеста» (Российская газета, 20.05.2014), «Ужин в Брюсселе с газу на газ» (Российская газета, 10.06.2014); замещение + усечение: «Не колесом единым» (АиФ, 24.06.2015), «Ссудимы будете» (Российская газета, 14.05.2015). Как показывает наш материал, самым популярным способом трансформации является замещение, ему принадлежат 65,7 % примеров, а на остальные способы трансформации приходится 34,3 %.

В связи с употреблением заголовков-цитат возникает проблема адекватного восприятия текста. Если реципиенту доступно только буквальное, линейное восприятие текста, содержащего прецедентное высказывание, то можно говорить о неадекватной интерпретации текста воспринимающим, поскольку суть прецедентного высказывания заключается не в буквальном значении лексического состава, а в прагматической функции высказывания, реализуемой в ситуации общения.

Прецедентные имена насыщены культурной информацией, поэтому помимо экстенсивного (денотативного) употребления им свойственно интенциональное (кон-

нотативное) употребление. Коннотация отражает такой признак обозначаемого словом объекта, который хотя и не составляет необходимого условия для применения данного слова, но устойчиво связан с обозначаемым объектом в сознании носителей языка. Коннотации воплощают принятую в данном языковом коллективе и закрепленную в культуре данного общества оценку обозначаемого словом предмета или факта действительности и отражают культурные традиции. Коннотации являются разновидностью связанной со словом так называемой прагматической информации, поскольку отражают не сами предметы и явления действительного мира, а отношение к ним, определенный взгляд на них. Наиболее частотны коннотации, встречающиеся в наших примерах – это «кнут», означающий наказание и «пряник» – похвалу. «Или кнутом или пряником» (Российская газета от 18.01.2006), «Кнут и пряник Центробанка» (Российская газета от 12.11.2004), «Кнут и пряник в позолоченном «пакете» (Российская газета от 11.05.2006).

Сказанное позволяет заключить, что политическая коммуникация обладает определенным «арсеналом» средств воздействия на адресата, привлечения его внимания, формирования у адресата определенной позиции, в том числе благодаря апелляции к культурному опыту самого читателя.

### **Литература**

1. Ильясова С.В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. – М.: Флинта, 2009. – 296 с.
2. Мельник, Г.С. Функции заголовочного комплекса / Г.С. Мельник, А.Н. Тепляшина // Основы творческой деятельности журналиста. – СПб., 2004. – 272 с.
3. Плаксина Е.Б. Антитеза в заголовках статей российской и французской прессы: дис. на соиск. ... канд. филол. н. Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: 2007. – 191 с.
4. Плаксина Е.Б. Языковые средства реализации воздействующей функции заголовков // Политическая лингвистика. 2011. №4. – С. 117-120.
5. Попова Т.В. Современные графо-орфографические игры: коммуникативные удаchi и неудачи (на материале графиксатов русского языка рубежа XX-XXI вв // Лингвистика креатива – 2. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2012. – С. 199-234.
6. Харченко Н.П. Заголовки-цитаты в современной газетной публицистике / Н.П. Харченко, Л.С. Банник. – Владивосток : Дальневосточный университет, 2005. – 190с.

## **ДВИЖЕНИЕ И ЕГО ПРЕДСТАВЛЕНИЕ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

***С. В. Плотникова, доцент кафедры русского языка  
и методики его преподавания в начальных классах,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия***

**Аннотация:** на основе данных Русского ассоциативного словаря определяется, каким образом представлены в языковом сознании носителей русского языка ситуации, репрезентируемые глаголами способа движения. В результате анализа ассоциативных полей глаголов описаны прототипические для русского языка ситуации, предполагающие определенный способ движения.

**Ключевые слова:** глаголы способа движения, языковое сознание, носители русского языка.

Особое место в лексико-семантической системе любого языка занимают средства выражения пространственных отношений, к которым относятся и глаголы движения – глаголы, обозначающие изменение местоположения субъекта в пространстве. В русском языке глаголы движения – это самая многочисленная и дифференцированная лексико-семантическая группа глаголов, которая постоянно находится в центре внимания исследователей разных лингвистических школ и направлений.

Частным случаем движения и его прототипическим представителем является перемещение (поступательное движение, движение-перемещение), которое связано с последовательным изменением местоположения субъекта при определенном пути следования. Когнитивная модель данной ситуации, репрезентируемая в русском языке глаголами поступательного движения, включает в себя такие ее признаки, как субъект движения, способ движения-перемещения (например, *идти* – ‘ступая ногами’), направление и маршрут, в котором выделяются исходная, промежуточная(-ые) и конечная точки пути (*отойти* – ‘от ориентира’, *подойти* – ‘к ориентиру’, *пройти* – ‘мимо ориентира’). Предметом нашего рассмотрения являются глаголы способа движения, в значениях которых содержится указание на способ перемещения субъекта в пространстве, но не конкретизирован маршрут: *идти*, *ползти*, *лететь* и др. Под способом движения мы понимаем семантический комплекс, включающий характеристику среды, в которой осуществляется движение (‘жидкая среда’ / ‘воздух’ / ‘твердая поверхность для опоры’), используемых средств (органы тела: ‘ноги’ / ‘ноги и руки’ / ‘крылья’ / ‘все тело’; ‘транспортные средства’), а также особенностей осуществления перемещения (‘резко отталкивающимся шагом’ / ‘не отрываясь от поверхности’ / ‘вращаясь’ и др.). Для этих глаголов факультативны валентности начальной и конечной точки пути, а значит, равновероятны соответствующие ассоциативные реакции, что существенно для нашего исследования.

Для того чтобы определить, каким образом представлены в языковом сознании носителя русского языка репрезентируемые этими глаголами ситуации, какие признаки данных ситуаций актуальны для носителя языка, мы обратились к материалам Русского ассоциативного словаря [3], который отражает «владение языком статистически усредненной русской языковой личности» [1, с. 753]. Для анализа были избраны ассоциативные поля (АП) однонаправленных глаголов способа движения: *бежать* (638 реакций), *ехать* (503), *лететь* (519), *плыть* (649), *ползти* (513).

Анализ ассоциативных полей глаголов включал 1) выделение реакций, соотносимых с ситуацией физического движения, и их обобщение по содержанию, а также глубинным семантическим связям со словом-стимулом, 2) выявление наиболее значимых, часто встречающихся типов реакций, 3) выявление ассоциаций, характеризующих представление носителя языка о соответствующей ситуации, но не закрепленных в семантике глагола-стимула. В результате анализа для каждого из глаголов была определена обозначаемая им прототипическая ситуация – лучший представитель класса ситуаций, предполагающих определенный способ движения.

Во всех анализируемых АП было небольшое количество реакций (не более 0,5 % от общего количества), свидетельствующих об идентификации глагола-стимула в одном из вторичных значений: *ползти* – *по швам; по служебной лестнице; плыть* – *в забытии, в знаниях; бежать* – *от себя, от жизни* и т.п. В некоторых случаях связь реакции со стимулом невозможно было установить: *бежать* – *огонь, строить*; *ехать* – *пенка*; *лететь* – *синий*, такие реакции также исключались из рассмотрения, тем более что все они были единичными, а значит, индивидуальными.

Форма слова-реакции не всегда однозначно указывает на его семантические связи со стимулом. Например, такие реакции в АП *ехать*, как *машина 17* (цифра указывает на количество реакций), *электричка 2* и др., могут относиться как к субъекту движения, так и к средству (ср.: *лошадь 6*, и в то же время *на лошади 4*, *конь* и *на коне*). В таких случаях при группировке мы учитывали реакции дважды.

В структуре ассоциативных полей рассматриваемых глаголов проявляется общая тенденция к объективации прежде всего типовых элементов и признаков ситуации движения, таких как субъект движения, способ движения, его направление и маршрут.

Наиболее частотными являются реакции, отражающие способ движения: от 35 до 70 % (за исключением глагола *бежать*, в АП которого преобладают реакции, характеризующие маршрут движения). Такие реакции содержат указание на среду (*лететь – небо 11*, *в небе 5*, *в воздухе 3* и под.; *плыть – по реке 76*, *река 31*, *по морю 21*; *ползти – по земле 23*, *по траве 8*, *по снегу 6*), используемые средства (*ехать – в поезде 9*, *на велосипеде 7*; *лететь – в самолете 8*, *крылья 5*) и характер перемещения (*ползти – по-пластунски 48*, *на четвереньках 14*, *на брюхе 7*; *бежать – вприпрыжку 5*, *галопом 2*).

Увязывание в сознании носителей языка способа движения со средой, в которой оно осуществляется, и используемыми средствами по-разному проявляется в АП глаголов. Указание на водную среду содержится почти в 60 % реакций на глагол *плыть*, тогда как в АП глагола *лететь* признак 'среда перемещения' актуализируется в 4 раза реже. В то же время более значимым признаком ситуации полета оказывается 'средство передвижения' – около 25 % реакций. В АП глаголов *ползти* и *ехать* также больше доля реакций, указывающих на средства и особенности осуществления перемещения (26 и 30 %).

Доля реакций субъектного типа невелика: единичные реакции в АП *бежать* (*лошадь*, *беженцы*), *плыть* (*акула 2*, *дельфин*, *рыба*); в АП *ехать* все реакции субъектного типа (7,7 %) – это названия транспортных средств, поэтому могут рассматриваться и как указание на средство передвижения (*машина 17*, *автобус*, *поезд 5*, *трамвай 3*); 5,6 % и 9,4 % реакций этого типа в АП *ползти* (*змея 6*, *черепаха 5*, *партизан*, *солдат 3*, *таракан*, *ребенок 2*) и *лететь* (*самолет 31*, *птица 13*, *стая*) соответственно. Относительно небольшое количество реакций, относящихся к субъекту движения, объясняется в том числе и формой глагола-стимула: при синтаксической стратегии реагирования, которая преобладает у взрослых носителей русского языка, реакция-субъект действия чаще возникает на стимул-глагол в личной форме. Например, в АП *порхает* доля реакций субъектного типа более чем в два раза превышает долю подобных реакций в АП *порхать*. Отметим, что в некоторых случаях реакции, характеризующие способ движения, косвенно однозначно указывают на то, какой субъект движения мыслится испытуемым: *ехать верхом*, *на поезде*, *на трамвае*, *в метро* и т.д. может только человек, как и *ползти по-пластунски*, *на четвереньках*, *на коленках* или *лететь самолетом* или *на дельтаплане*.

Реакции, характеризующие направление и маршрут движения, в АП рассматриваемых глаголов также немногочисленны – от 10 до 16 %, за исключением глагола *ехать*, у которого доля таких реакций в общем количестве составляет примерно 27 %. Реакции, указывающие на направление движения без конкретизации ориентиров на пути следования, повторяются у разных глаголов: *вперед*, *назад*, *вверх*, *вниз*, *прямо*, *в сторону*. Общей является также тенденция выделять конечный пункт перемещения, а не начальный, что согласуется с результатами разных по своей методологии исследований способов выражения в языке пространственных отношений [2, с. 114-115]. Среди реакций на глагол *ползти* нет ни одной, которую можно было бы расценить

как указание на начальный или промежуточный пункт, в то время как в 3,3 % случаев испытуемые называли в качестве реакции конечный пункт движения, например: *домой 3, к двери, к нам, к своим*. Соотношение количества реакций в пользу конечного пункта по сравнению с начальным у глагола *лететь* – 7:1, *плыть* – 11:1, *ехать* – 108:1, и только у глагола *бежать* – примерно 1:1. В последнем случае имеет место конкуренция идентифицируемых испытуемыми значений глагола *бежать*: ‘быстро перебирая ногами, перемещаться в каком-либо направлении’ и ‘спасаться бегством’, так как большая часть реакций, указывающих на начальный пункт движения, указывают или могут указывать также на источник опасности или место вынужденного пребывания (*от огня 3, из дома, от собаки 2, от врага* и т.п.).

Выделенность в сознании носителей языка конечного пункта движения тесно связана с представлением о его целенаправленности, поэтому интересно сопоставление доли реакций, указывающих на конечный пункт, в АП разных глаголов: *плыть* – 1,1 %, *ползти* – 3,3 %, *бежать* – 7,4 %, *лететь* – 8,4 %, *ехать* – 21,7 %. Обращает на себя тот факт, что именно у последних трех глаголов наблюдается не только высокая доля реакций, указывающих на конечный пункт движения, но и определенное количество реакций, связанных с целью движения: *бежать* – *догонять 7, погоня 5, за автобусом, на работу 2*; *лететь* – *в отпуск, по делам, на свидание*; *ехать* – *отдыхать 5, в командировку, на каникулы* и т.д. Доля таких реакций особенно велика в АП *бежать* (5,2 %) и *ехать* (4,5 %).

Другими признаками ситуации движения, которые регулярно объективируются в ассоциативных реакциях, являются ‘скорость’ (*быстро, сломя голову, стрелой, медленно, еле-еле*), ‘расстояние’ (*далеко, дальше, за тридевять земель*) и ‘время движения’ (*долго, все время*). Наиболее высока частота проявления в АП глаголов движения признака ‘скорость’, причем она не зависит от того, содержится ли этот признак в семантической структуре глагола по данным словарей: особенно часто встречается указание на скорость движения в АП глагола *бежать* – около 20 % реакций, в остальных АП этот показатель меньше – от 3 до 6,7 %. АП глаголов *ползти* и *бежать* отражают представления о соответствующих способах перемещения как требующих определенных усилий: *с трудом, легко, до изнеможения, усталость, умориться* и др.

Таким образом, анализ структуры АП глаголов помогает установить, какие признаки обозначаемой глаголом ситуации, не входящие в их семантическую структуру, актуальны для носителей языка. Когнитивные структуры, соответствующие рассматриваемым глаголам, содержат информацию не только о соответствующем способе движения, но и о маршруте (с акцентированием конечного пункта), скорости движения, расстоянии и длительности движения, его цели и затрачиваемых для осуществления движения усилиях.

Содержательная интерпретация реакций как отражающих определенный признак образа конкретной ситуации, соотносимой носителем языка с глаголом-стимулом, позволила установить для рассматриваемых глаголов характеристики ситуации-прототипа. Например, глагол *лететь* у значительной части носителей русского языка, по данным РАС, вызывает в сознании образ ситуации, когда человек, стремясь попасть в определенную точку географического пространства (город, страну, часть света), с высокой скоростью перемещается по воздуху на большой высоте над землей, используя для этого какое-либо специализированное транспортное средство (чаще всего самолет). Глагол *плыть* также связан в сознании носителей языка с перемещением человека по какому-либо водоему (чаще всего реке, морю) в определенном направлении либо с помощью транспортного средства, либо самостоятельно (реже). В

когнитивном образе ситуации, соотносимой с глаголом *ползти*, акцентировано положение тела субъекта движения и характер поверхности: живое существо (в равной мере это может быть человек или животное) медленно передвигается в определенном направлении, прижимаясь всем телом (по-пластунски, на брюхе, лежа) к поверхности земли (по земле, по снегу, по траве). Ситуация движения, репрезентируемая глаголом *ехать*, связана в сознании носителей языка не только с использованием транспортного средства (автомобиля, поезда), но и с целенаправленностью, высокой скоростью и преодолением значительных расстояний.

#### Литература

1. Караулов, Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности / Ю. Н. Караулов // Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др.; РАН. – Т. 1. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – С. 750-782.
2. Майсак, Т. А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции / Т. А. Майсак. – М.: Языки славянских культур, 2005. – 480 с.
3. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др.; РАН. – Т. 1. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – 784 с.

### ЯВЛЕНИЯ СЛОВЕСНОСТИ КЫРГЫЗСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ: СООТНОШЕНИЕ СФЕР МЕТРОПОЛИИ И ДИАСПОРЫ

**В. К. Сабирова, к.филол.н., доцент,  
Г. Б. Эрназарова, старший преподаватель кафедры журналистики  
Ошского государственного университета,  
г. Ош, Кыргызская Республика**

**Аннотация:** дан анализ литературных взаимосвязей между явлениями художественной словесности в метрополии и кыргызской диаспоре других стран. Отделение от исторической родины представителей кыргызского этноса, выраженное в произведениях искусства слова на родном языке, не влияет на процесс их самоидентификации. Междисциплинарные связи являются перспективным направлением в современной литературной науке.

**Ключевые слова:** диаспора, метрополия, явления словесности, публицистика

Памятники фольклора и индивидуально-авторской литературы являют собой контент национального искусства слова. В отличие от публицистической и научной литературы художественная словесность претендует на всеобщее признание ее в качестве образцовой классики. Литература, имеющая местом генезиса и развития в регионе этнической родины – метрополии, представляет собой основной литературный процесс, начинающийся с фольклора, устного народного творчества. Как правило, почти все сюжеты художественных произведений имеют фольклорную прасовую [3] (в интерпретации В.Я. Проппа - формулы волшебной сказки) [5].

Подобно тому, как особенное и специфическое осознается в сравнении с общим, обыденным, так и национальная литература признается уникальной только в сравнении с литературами других этносов, во взаимном влиянии или контрастивном дискурсе. Очень четко это можно пронаблюдать в кыргызской литературе метрополии и зарубежья. Примером может служить тот факт, когда французский лингвист Реми Дор опубликовал в Японии в 1979 г. записанные им отрывки из варианта «океа-

ноподобного» [1, с. 321] в полумиллион строк народного эпоса «Манас», бытовавшего в Сарыколе (высокогорная равнина Памира, граничащая с Афганистаном и Пакистаном). Кроме лингвистических тонкостей местного кыргызского диалекта, вызывают удивление и некоторые сцены из широко известных сюжетных линий эпоса, не имеющих в вариантах знаменитых сказителей метрополии – Саякбая Каралаева и Сагымбая Орозбакова и других менее известных сказителей эпоса.

Для эмигрантов из России после коллапса социалистической системы отношения диаспора/метрополия изменяют свое прежнее значение; актуальными становятся отношения меньшинства / большинства, при этом затрагиваются и вопросы национальной идентичности авторов. Мы находим две модели отношений и две модели процесса: включение в культуру страны проживания и включение в метропольную культуру на правах меньшинственной литературы. Возможен вариант решения проблемы отношений диаспора / метрополия путем создания концепции национальной идентичности, а оппозиция диаспора/метрополия не является релевантной [4].

В историографии кыргызской литературы все намного сложнее, из-за пресловутой «младописьменности». Не будем развивать тезисы о спорных моментах орхоненейского узелкового письма и начертанных с его помощью эпитафий и прочих письменах в горах Алтая, на равнинных возвышенностях российской Сибири. Достаточно сказать, что часть ученых считают их письменами, даже имели успехи в их расшифровке, в частности, это труды исследовательницы И. Стебловой. Отдельная группа ученых-филологов не считают наскальные изображения литературными памятниками.

Рассмотрим тезис о различиях литературы метрополии и диаспоры на примере тех же памирских кыргызов. В июле 1978 г. сарыколские кыргызы племени тейит начинают переселяться из-за начавшегося советско-афганского военного конфликта в Пакистан, и далее - в Турцию под предводительством Рахманкул-хана в 1979 г. О горестном покидании привычных мест, пережитых ими страданиях, тяжелых людских и материальных потерях сочинили свои песни Малек Рахман «Асли ватан» (Эсил кайран Мекеним, т.е. «Драгоценная оставленная Родина») и Кылыч Табалды «Көч жөнүндө» («О перекочевке»).

Табалды описал панику и горечь при вынужденном переселении земляков:

<i>Ишанба (иусанда) күнү кечеси,</i>	<i>Вечером субботнего дня</i>
<i>Качышка элдер шых болду ай.</i>	<i>Людей вынудили бежать.</i>
<i>Анашул гапти укканда,</i>	<i>Я как услышал эту речь,</i>
<i>Ичиме дардим жык толду ай.</i>	<i>Весь печали полон стал (перевод - авт.ст.).</i>

Широкие земли Ак Суу оставлены, везде неразбериха, беспорядки на дорогах, плач и страдания сопровождают памирцев в поисках крова и покоя. Это выражается и личностном отношении у автора строк:

<i>Отузга жашим кире элек,</i>	<i>Мне нет пока тридцати лет,</i>
<i>Ойлобой пикир көп кылып</i>	<i>Не думаем, но много мнений.</i>
<i>Ак кирип кетти башыма,</i>	<i>Голова моя стала уже седой,</i>
<i>Нохсан го урдум жашыма.</i>	<i>Но я и не сожалею об этом.</i>

Плач, страдания, неуверенность в завтрашнем дне, страх и лишения кыргызов выражены в следующих сравнениях и метафорах:

<i>Санабай жерге туш болдук,</i>	<i>Мы прошли бесчисленные земли,</i>
<i>Канаты сынган куш болдук,</i>	<i>И как птицы с подбитым крылом,</i>
<i>Чөлүстан жерге туш болдук,</i>	<i>На пустынные земли прибыли,</i>
<i>Бөдөнө деген куш болдук.</i>	<i>Словно как птицы перепелки.</i>



Не менее эмоциональны строки песни «Асли ватан», сочиненной Малик Рахманом в записи К. Ботоярова и Л. Строилова, переведшего записи Р. Дора:

<i>Жаны бир өскөн гүл элем,</i>	<i>Я был словно ранний цветок,</i>
<i>Ватанимда бир заман,</i>	<i>На родине в славное время,</i>
<i>Ойноп бир жүргөн бала эдем,</i>	<i>Я мальчишка шустрый был,</i>
<i>От-төрдү аралап,</i>	<i>Среди трав и дров пропадал,</i>
<i>Көпөлөк кууган мен эдем.</i>	<i>И бабочек повсюду гонял.</i>

Автор вспоминает, что на родной земле все было хорошо: сытная жизнь, бесчисленные стада, благодатная природа, радость и веселье, красота и добро. Пришло испытание Всевышнего – и покинули кыргызы Памир, переселились в Гилгит, где на них смотрят настороженно, голод и болезни косят народ. Картины этой обездоленной жизни напоминают Апокалипсис:

<i>Аксакалдар урматы</i>	<i>К аксакалам уважение</i>
<i>Калбаганын хаттайын,</i>	<i>Не осталось – напишу,</i>
<i>Ата-эне сөздүрүн</i>	<i>Никто слова родителей</i>
<i>Албаганын хаттайын.</i>	<i>Не слушает – напишу.</i>

Где все лучшее осталось – вопрошает автор и отвечает сам – это воля Аллаха, испытание дано свыше, и нельзя к нему не прислушаться. В целом оба произведения полны эмоциональных страданий, горькой ностальгии по оставленной родине как непремненное условие жизни диаспоры.

Так, на примере обеих этих песен можно убедиться в том, что они являются типичными текстами, свидетельствующими о достаточно непростой эпохе в жизни кыргызов как метрополии, так и зарубежья.

Разные эпохи изменяли природную структуру, источники идей и условия существования жанра басни, являющейся одним из основных среди дидактико-назидательных видов искусства слова. В системе художественной литературы басенный и поэтические жанры играют важную роль, поскольку несут в себе заряд эстетико-этических и воспитательно-развивающих идей.

Существование богатого фольклорного наследия, историко-религиозных источников, древней и средневековой восточной литературы (Дж. Руми, Саади, Низами, Хафиз, Ибн Сина, Аль Фараби, Джами, А.Фирдоуси, О.Хайам и др.) создавало благоприятную почву для развития разных жанров в народном творчестве, когда из поколения в поколение изустно передавались идеи назидания, поучения и воспитания молодежи.

Вследствие отсутствия письменности у кыргызов среди широких народных масс многие оригинальные тексты безымянных талантливых авторов канули в лету. Поэтому до сих пор в кыргызском литературоведении не исследованы национальное своеобразие жанров, историческая эволюция и теория кыргызского фольклора и акынской поэзии, формирование и специфика авторского творчества и взаимного проникновения в мировой литературе. Специфика устной и письменной литературы кыргызов, этическая, эстетическая кыргызская культура словесности все еще не полностью изучены в обобщающей форме. Эти пробелы кыргызское литературоведение пытается реализовывать [2]. Особо импонирует стремление авторов научных рукописей при анализе объекта и предмета их исследований обратиться к философским, эстетическим, социологическим, культурологическим, педагогическим, психологическим, этнографическим, этическим, историческим находкам. Этот аспект только улучшает общий дискурс кыргызского литературоведения.

Интересно отметить, что труды прежде мало упоминаемых имен К. Мифтахова, Т. Байджиева, Т. Саманчина и др. – также берутся на вооружение современным исследо-

вательским вниманием. Особенно интересно идеи ученых национальных школ литературоведения СНГ и мира (дагестанца А. Абдурахманова, мордвинки Л. Канаевой, казахов Т. Кожакеева, А. Мусаева, азербайджанки Ф. Керимовой, каракалпачки О. Утениязовой, турчанки Е. Маштаковой, туркменов Э. Ашировой, К. Салиханова и ряда ученых Кыргызстана – К. Асаналиева, Х. Бапаева, М. Рудова и мн.др.).

Таким образом, после обретения независимости Кыргызстаном свобода в духовной и общекультурной жизни, пересмотр художественных достоинств прошлых эпох, в созвучии с новым мышлением требуют обзора эволюции жанров фольклора и пересмотра историко-генетических, идейно-тематических и художественно-проблемных аспектов индивидуального авторства в кыргызской литературе, а также в науке о ней.

### **Литература**

1. Айтматов Ч. В соавторстве с землею и водою... / Очерки, статьи, беседы, интервью/. - Фрунзе: Кыргызстан, 1978. - 406 с.
2. Кыргыз адабиятынын тарыхы (История кыргызской литературы). В 7 т. – Бишкек, 2002.
4. Леви-Строс К. Структура и форма // Зарубежные исследования по семиотике фольклора. - М., 1985.
2. Попова М.К. Национальная идентичность и ее отражение в художественном сознании. – М., 2008.
3. Пропп В.Я. Структурное и историческое изучение волшебной сказки // В. Пропп. Поэтика фольклора. - М., 1998; или: Пропп В. Фольклор и действительность. - М., 1976.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### РАЗВИТИЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО ВОПРОСАМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*С. Г. Алексеева, зам. директора по УМР  
КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой»  
г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ, Россия*

**Аннотация:** в статье представлен опыт организации ресурсного центра по сопровождению образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы в г. Сургуте.

**Ключевые слова:** ресурсный центр, инклюзивное образование, адаптированные основные образовательные программы, ограниченные возможности здоровья.

Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием [7]/

Современная система образования полноценно принимает в себя только тех, кто отвечает её определенным требованиям, детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости. В результате нередко получается, что дети с особыми образовательными потребностями выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический состав общеобразовательных учреждений не обладает необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики.

Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной сфере, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Эту и множество других проблем в современной школе призваны решить ресурсные центры по сопровождению образовательных организаций по вопросам инклюзивного образования [5]/

На основании приказа Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 31.01.2014 № 85 КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» присвоен статус Ресурсного центра по сопровождению образовательных организаций Ханты-Мансийского округа - Югры по вопросам инклюзивного образования.

Деятельность Ресурсного центра школы направлена на методическую помощь педагогическим работникам образовательных организаций г. Сургута по овладению специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, на создание условий для получения педагогическими работниками теоретических и практических навыков осуществления образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразо-

вательным программам, на организацию методического сопровождения индивидуальных практик педагогов, работающих по адаптированным общеобразовательным программам, а также в сфере социализации и реабилитации обучающихся с ОВЗ [6]/

### **Задачи Ресурсного центра**

#### **I. Организационно-управленческая:**

1. Корректировка плана совместной деятельности учебный год.
2. Организация поддержки и психолого-педагогического, научно-методического, информационного сопровождения работы Ресурсного центра.
3. Заседания рабочей группы.
4. Самоанализ работы Ресурсного центра.
5. Систематизация практических результатов совместной деятельности.
6. Круглый стол по итогам работы за учебный год.

#### **II. Сопровождение деятельности учреждений инклюзивного образования ХМАО-Югра:**

1. Консультирование субъектов инклюзивного образования.
2. Выезд специалистов КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» в ОО по запросам учреждений.
3. Просветительская работа в КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» для участников инклюзивного образования.
4. Участие в работе августовской педагогической конференции.
5. Вебинары для участников инклюзивного образования по проблемам инклюзивного образования.
6. Проведения Дня открытых дверей для родителей обучающихся, не усваивающих программный материал; для воспитанников детского сада.
7. Круглый стол по проблеме преемственности образовательных маршрутов.
8. Встреча с родительской общественностью на базе инклюзивных ОО по проблеме «Ответственное родительство».
9. Мастер-классы по коррекционным технологиям в КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой».
10. Совместное участие в городских массовых мероприятиях отдела воспитания, дополнительного образования и защиты прав несовершеннолетних.
11. Обучающий семинар «Профилактика эмоционального выгорания специалистов в условиях инклюзии».
12. Итоговое анкетирование обучающихся и ознакомление инклюзивных ОО с его результатами.
13. Практические семинары по вопросам организации средового сопровождения обучающихся с ОВЗ.

#### **III. Психолого-педагогическое сопровождение ОО, осуществляющих инклюзивное обучение (в соответствии с соглашением о сотрудничестве):**

1. Определение целей и задач психолого-педагогического сопровождения.
2. Разработка и подготовка психолого-педагогического тестирования, программ работ с обучающимися.
3. Диагностика социально-психологической адаптации первоклассников и обучающихся 5, 10 классов; мотивационной сферы учащихся; сформированности учебных навыков; исследование состояния процессов общения, развития психологических взаимоотношений, эмоционально-волевой связи между детьми.
4. Логопедическое обследование.

5. Разработка и апробация индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих программ.
6. Проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий.
7. Исследование социальной среды школьников и их семей.
8. Организация и проведение психолого-педагогических тренингов для всех участников инклюзивного образования.
9. Совместное планирование и скоординированное проведение занятий по предметам.
10. Взаимопосещение и проведение открытых уроков, занятий учителями, участвующими в инклюзивном образовании.
11. Организация и проведение внеклассных мероприятий по воспитанию толерантных отношений.

В результате реализации данных задач на базе КОУ действует площадка для диалога между педагогами, родителями, общественностью, представителями органов государственной власти и местного самоуправления по правам инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Педагоги общего образования получают комплексную помощь со стороны специалистов школы в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями. И это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный шанс и потенциал.

#### **Законодательные ресурсы**

1. Конституция Российской Федерации;
2. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 12 июля 1992 г. № 3266-1;
3. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ;
4. Протокол № 1 к Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод;
5. Конвенция ООН о правах ребенка.

#### **Литература**

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонов Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011.
2. Медведев Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010. Электронная версия: [http://www.educom.ru/ru/nasha\\_novay\\_shkola/school.php](http://www.educom.ru/ru/nasha_novay_shkola/school.php).
3. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги / Пер. Аникеев И.С., Борисова Н.В. М., 2009.
4. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003.

5. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения [Текст] / К. А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 77-79.
6. [www.doinhmao.ru](http://www.doinhmao.ru)
7. [http://psyjournals.ru/edu\\_economy\\_wellbeing/issue/36288\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36288_full.shtml)

## **КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ**

**О. В. Аракчеева, учитель,  
ГКОУ Свердловской области  
«Екатеринбургская школа № 2,  
реализующая адаптированные  
основные общеобразовательные программы»  
г. Екатеринбург, Россия**

***Аннотация:** адресовано учителям специальных (коррекционных образовательных учреждений VIII вида. Рассматриваются некоторые вопросы методического характера: значение и коррекционно-воспитательные задачи изучения географии в школе VIII вида.*

***Ключевые слова:** обучающиеся с нарушением интеллекта, география, компьютерные технологии, обучение.*

Основные задачи современного школьного курса географии – дать обучающимся элементарные, но научные и систематические сведения о природе, хозяйстве своего края, России и зарубежных стран, показать особенности взаимодействия человека и природы, познакомить с культурой и бытом разных народов, помочь усвоить правила поведения в природе.

География как учебный предмет в специальной (коррекционной) школе имеет большое значение для всестороннего развития обучающихся со сниженной мотивацией к познанию.

Специальное (коррекционное) образовательное учреждение сегодня создаёт условия воспитания и обучения, способствующих не столько усвоению обучающимися программного материала, сколько появлению у каждого воспитанника механизма компенсации имеющегося дефекта, на основе чего станет возможной его интеграция в современное общество. Для решения этих задач в арсенале учителя широкий набор современных педагогических технологий. Одной из таких новаций является проведение интегрированных уроков с использованием информационных технологий. Дефектологический смысл применения компьютерных технологий состоит: в возможности индивидуализации коррекционного обучения в условиях класса; обеспечение каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний; предоставление возможности самостоятельной продуктивной деятельности; повышение познавательной мотивации обучения; коррекция высших психических функций; повышение самостоятельности учащихся в добывании знаний. Эти задачи можно решить, используя на интегрированных уроках следующие методы и приемы: вступительная беседа с использованием анимации мультимедиа учебника; пояснение учителя в соче-

тании с работой по сопоставлению настенной географической карты; карт- кадров мультимедиа учебника и атласа; воспроизводящая беседа с использованием мультимедиа учебника, постановка проблемы (поиск ее решения с помощью снимков, блок-диаграмм, слайдов, видео клипов, текста и другого демонстрационного материала). Выполнение учебного задания с опорой на статью учебника, текст мультимедиа учебника, географическую карту и т. д.; рассказ учителя в сочетании с вычерчиванием в тетрадях сравнительной таблицы, схем, контурной карты и т. д. Основным преимуществом такого урока, по сравнению с традиционной формой его проведения, является более эффективное достижение конечных педагогических целей. При использовании на уроке такой интеграции учитель может достичь более глубокого и крепкого усвоения учебного материала обучающимися в более интересной для них форме. В системе специального образования процесс внедрения компьютерных технологий идет очень медленно, как результат -отсутствие специализированных программ. Поэтому учителю приходится адаптировать имеющиеся программы, электронные учебники для работы. Педагогу приходится заранее знакомиться с материалом электронного учебника и выбирать из него необходимый материал.

Например, при изучении темы «Земной шар» в 6 классе, можно спланировать ряд уроков с использованием презентационного экрана и интерактивной доски. Не обязательно проводить такой урок в компьютерном классе, достаточно иметь один компьютер, проектор, экран и интерактивную доску. Презентация слайдов используется как опора для словесных описаний на этапе объяснения нового материала, его закрепления, а также на этапе проверки домашнего задания. Создание проблемной ситуации, введение игровых моментов и творческих заданий, благотворно влияют на обучающихся с нарушением интеллекта, вызывают у них живой интерес, активизируют мыслительную деятельность. Поэтому для самостоятельных практических работ задания обучающимся даются на индивидуальных компьютерах: решить ребус, заполнить таблицу, выполнить творческие тесты, составит рассказ по опорным словам. Такие формы обучения помогают обучающимся усваивать материал, повышают познавательную активность, учебную мотивацию. Сам процесс работы на компьютере способствует формированию у учащегося с нарушением интеллекта адекватной самооценки и уверенности в своих силах. Работа с ИКТ повышает эффективность усвоения учебного материала и интерес к предмету.

Таким образом, применение компьютерных технологий в специальном образовательном учреждении способствует коррекции когнитивных процессов детей. Даёт возможности для формирования у обучающихся с нарушением интеллекта познавательной активности и осмысления окружающей действительности, что имеет большое значение для социальной адаптации умственно отсталых детей в общество.

#### **Литература**

1. Немов Р.С. психология.-М.,1990.
2. Мозговой В.М., Яковлева И.М., Ерёмина А.А., Основы олигофренопедагогики. - М., 2006.
3. Шиф Ж.И., Петрова В.Г., Головина Т.Н. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе.- М., 1980.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

*Э. К. Арынбаев, старший преподаватель кафедры  
Информатики и компьютерных технологий,  
Ошский гуманитарно-педагогический институт,  
г. Ош, Кыргызская республика*

**Аннотация:** в данной статье выделены существующие недостатки и проблемы применения НИТ при подготовке педагогических кадров. На основе анализа научно-педагогических источников и наблюдения за деятельностью студентов и учителей математики автором выделены основные препятствия к применению НИТ в педагогической деятельности и представлены пути их преодоления.

**Ключевые слова:** новые информационные технологии, подготовка педагогических кадров, педагогическая деятельность.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования. В Кыргызстане настоящий этап подготовки будущих специалистов учителей характеризуется направленностью формирования в педагогической деятельности навыков использования новых информационных технологий (НИТ) и самостоятельного применения полученных знаний. В педагогических исследованиях Ажыбаев Д. М., Бекежанов М. М., Бешенков С. А., Бугубаева В. Т., Васина О. Н., Ершов А. П., Кайдиева К. Н., Калдыбаев С. К., Касымалиев М. У., Монахов В. М., Өмүралиев М. Ү., Панкова Г. Д., Полат Е. С., Роберт И. Э., Рыбина Т. И. и др. решаются вопросы применения информационных и коммуникационных технологий как технических средств при подготовке педагогов.

Применение новейших средств информационных технологий в процессе обучения (в том числе и обучению математику) приобретает всё большую актуальность, ибо способствует повышению мотивации учения, реализации дифференцированного подхода к обучению, его индивидуализации и интенсификации, повышению эффективности самостоятельной работы студентов и контроля знаний, умений, навыков по предмету. Компьютер как средство обучения, раскрывая резервы учебного процесса и личности студентов, расширяет дидактические возможности преподавателя, облегчает труд педагога, способствует его рационализации за счёт высвобождения учебного времени для творческих видов работ. Компьютеризация учебного процесса рассматривается отечественными и зарубежными методистами как один из факторов оптимальной организации обучения. Информационные технологии - это современное инструментальное средство, новая организационно-методическая инфраструктура информационного обмена. Эффективное использование средств и возможностей НИТ - важнейшая профессиональная необходимость всех участников учебно-воспитательного процесса. НИТ - многосложная наукоемкая область знаний, освоение которой предполагает большой объем практической работы с целью формирования профессиональных навыков, необходимых для успешного самостоятельного использования сети Интернет [1].

Современное информационное общество ставит перед всеми типами учебных заведений и, прежде всего, перед школой задачу подготовки выпускников, способных [3]:

- ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, применяя их на практике для решения разнообразных возни-



кающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;

- самостоятельно критически мыслить, видеть возникающие проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;
- грамотно работать с информацией (собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические и логические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученный опыт для выявления и решения новых проблем);
- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или умело выходя из любых конфликтных ситуаций;
- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

НИТ могут применяться в двух направлениях: НИТ дают возможность, во-первых, формированию индивидуальных отношений, повышению показателей и движения учебных материалов, автоматизации наблюдения знаний, во-вторых, самостоятельного применения учащимися НИТ в учебном процессе, формированию и улучшению навыков решения задач, самостоятельного принятия решений.

Кроме того НИТ дают практическую возможность проявлению индивидуального отношения к каждому учащемуся, повышению показателей и движения учебных материалов, автоматизации наблюдения знаний, во-вторых, применение НИТ в учебном процессе позволяют повысить самостоятельность учащихся, формировать и улучшить навыки в решении задач, самостоятельно принимать решения. Следовательно, в ближайшем будущем наряду с усилением информатизации системы образования, необходимо разработать пути усовершенствования самопознания педагогов и учащихся, и распределить обязанности для их практической реализации. Одним из важных обязанностей каждого члена общества является умение применять НИТ в разрешении проблем в своей профессиональной деятельности. Это проблема широко изложена в программе развития информационно-коммуникационных технологий в Кыргызской Республике (В редакции постановления Правительства КР от 11 августа 2006 года N 573) в секторе «Состояние развития ИКТ в образовании».

Проблему подготовки специалистов, обладающих необходимыми математическими знаниями и определенной информационной культурой можно успешно решить только при комплексном подходе. Сфера образования при этом должна играть главную роль. Умение обрабатывать различные виды информации с помощью компьютера и потребность в использовании информационных технологий в своей деятельности должны стать важными и для ученика (для его дальнейшего самоопределения и успешной социализации), и для современного учителя (для его профессионального становления и развития). Известно также, что информатика имеет определенную связь с методикой обучения математике.

В этих условиях в современных школах необходимы компетентные учителя, способные эффективно применять НИТ в учебном и учебно-познавательном процессах. В том числе, от педагогов требуется не только владение методикой поиска, собирания, хранения, разработки и размещения информации посредством использова-

ния современных информационных и коммуникационных технологий, но и способность эффективного применения их в своей профессиональной деятельности.

Применение компьютерной техники только в качестве демонстрационного средства в различных вариантах нельзя отнести к компьютерной технологии обучения: с этой задачей могут справиться плакаты, диапроектор, другая демонстрационная техника. Так что же отличает компьютерные технологии обучения? Почему она противопоставляется традиционной методике, но в то же время ищутся способы их интеграции?

Информатизация образования - это, в первую очередь, использование компьютерной техники и специализированного программного обеспечения в качестве активного средства обучения. Здесь необходимо определиться с теми возможностями, которые могут на современном этапе дать компьютерные технологии обучения конкретным учебным дисциплинам.

Главной особенностью, отличающей компьютер от обычных ТСО, является возможность организации диалога человека с компьютером посредством интерактивных программ. При наличии телекоммуникационного канала компьютер может как выступать посредником между преподавателем и студентом, так и брать на себя часть учебного процесса. Для этого компьютер обладает возможностями хранения и оперативной обработки информации, представленной в мультимедиа виде. К этому следует добавить возможность доступа к удаленным базам данных (электронным библиотекам) посредством сети Интернет, возможность общения с любыми партнерами посредством электронных конференций, возможность передачи информации в любом виде и любого объема. Таким образом, компьютер можно не только использовать как дидактическое средство в традиционном процессе обучения, но и реализовать с его помощью возможность обучения на расстоянии, по качеству не уступающего технологиям очного обучения.

В подготовке кадров являются следующие направления подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе;

- формирование компьютерной грамотности;
- овладение типологией педагогических программных средств;
- ознакомление с готовыми педагогическими программными средствами по предмету;
- формирование умения создавать программ с использованием инструментальных программных средств;
- ознакомление с компьютерной технологией обучения и дополнительными возможностями, которые она предоставляет наряду с традиционной технологией;
- подготовка учителя к организации и проведению различных форм работы по предмету с использованием вычислительной техники.

При этом важно научить студента пользоваться теми программными продуктами, которые уже имеются в школах. Таким образом, в педвузах организована целенаправленная подготовка студентов к использованию информационных технологий в своей будущей деятельности, что создает определенные предпосылки качественного изменения обучения математике. Основой совершенствования учебного процесса должно стать активное использование компьютерной техники совместно со специализированным программным обеспечением, над созданием которого трудились не отдельные специалисты, а большие коллективы. В состав этих коллективов сейчас входят педагоги, психологи, специалисты по конкретной области знаний, дизайнеры, художники и др. отметим проникновение в сферу образования искусственного интеллекта, представленного экспертными системами, позволяющими оценивать уровень

знаний и умений; находить оптимальный алгоритм решения задач; принимать решения в области управления и т. д. Все перечисленное требует освоения и активного внедрения компьютерных технологий обучения в учебный процесс. Именно изучение математических дисциплин должно способствовать этому, так как в свое время вычисления с использованием компьютера стали первыми вехами на пути его внедрения в сферу образования.

Для того чтобы подготовить учителя математики, способного на достаточно высоком уровне использовать в учебном процессе НИТ, необходимо в процессе обучения студентов создавать условия, позволяющие будущему учителю математики:

- использовать технологические возможности современного компьютера для поиска и получения информации, как инструмент познания;
- понять и оценить возможности новых информационных технологий для более полного развития личности обучаемых в процессе изучения школьного курса математики;
- увидеть, каким образом можно наиболее органично интегрировать информационные технологии в учебно-воспитательный процесс;
- познакомить с тем, как создаются гипертекстовые учебники и авторские образовательные сайты силами самих педагогов;
- самостоятельно разрабатывать цифровые образовательные ресурсы для поддержки школьного курса математики и др.

Применение компьютерных программ на уроках математики вызывает повышенный интерес у учащихся интересной работой с компьютером, творческими заданиями, возможностью без учителя (для себя) проверить свои знания в конкретном разделе математики и получить квалифицированный совет по дальнейшему обучению.

В то же время объективно сложился ряд проблем, влияющих на эффективное внедрение новых информационных технологий в обучение и научные исследования[2]:

- развитие информационных и коммуникационных технологий, включая хранение, поиск, передачу информационных средств и ресурсов, создание единого информационного пространства в вузе на основе компьютерных сетей;
- интеграция научных исследований на основе использования информационных и коммуникационных технологий и их все более широкого использования применительно к различным функциям и потребностям высшей школы;
- развитие и внедрение таких информационных технологий, которые носят межотраслевой характер и способствуют развитию многих направлений исследований и разработок, носящих приоритетный характер;
- становление и развитие отраслевых направлений информатики: социальной, исторической, педагогической, психологической, правовой.

При использовании НИТ у ученика вырабатывается навык работы с материалами, которые в последнее десятилетие приобрели особый статус контрольных материалов. Таким образом, использование НИТ на уроках позволяет учащимся получать знания, повышая качество и собственную ответственность за результат.

Мы убедились, что использование мультимедийных средств помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учётом особенностей детей, их уровня обученности.

## Литература

1. Арынбаев Э.К. Подготовка будущего учителя к обучению учащихся самостоятельному выбору и применению компьютерных программ при решении задач. Журнал “Личность в современном мире” УрГПУ. 2015.
2. Волков С.В. Педагогические условия использования электронного учебника в образовательном процессе технического вуза. автореф. дис. .... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2003.
3. Иванова Н.Ю. Использование современных педагогических и информационных технологий в образовательном процессе для активизации творческого потенциала учащихся. <http://festival.1september.ru/articles/310931/>
4. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе : учеб.пособие для студ. мат. спец. пед. вузов и ун-тов. М. : Просвещение, 2002.
5. Сафонов В.И. Организация подготовки учителей математики к использованию информационных технологий. Казанский педагогический журнал. №2. 2008.

## ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ 13-15 ЛЕТ К СДАЧЕ ВФСК ГТО (МЕТАНИЕ МЯЧА) СРЕДСТВАМИ ИГРЫ В ВОЛЕЙБОЛ

*А. С. Багирова, ассистент кафедры физического воспитания,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

*М. В. Горбунова, ассистент кафедры физического воспитания,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** тренировочный процесс по волейболу оказывает положительное воздействие для проявления ловкости, силы, быстроты и другие физические качества, которые необходимы для сдачи метания мяча.*

*Проблема сдачи данного норматива состоит в её технической сложности и недостаточном уровне физической подготовленности школьников 13-15 лет. Решить данную проблему возможно, используя элементы учебно-тренировочного процесса в волейболе.*

*Цель научной статьи – обосновать эффективность влияния тренировочного процесса волейбола на развитие силы и координационных способностей для эффективной в сдаче метания мяча комплекса ВФСК ГТО. Для определения эффективности влияния тренировочного процесса в волейболе на развитие силы и координационных способностей у школьников 13-15 лет было проведено научное исследование, в результате которого наблюдалось улучшение сдачи силового и координационного норматива комплекса ГТО. В процессе проведения исследования была изучена научно-методическая литература по теме исследования, на основании которой разработан и внедрен комплекс упражнений по волейболу для тренеров. Также был рассмотрен ряд нормативных документов по внедрению ВФСК ГТО и по выполнению нормативов отдельными возрастными категориями.*

*Данная научная работа может применяться как одно из средств при подготовке населения для выполнения силовых нормативов комплекса ГТО.*

**Ключевые слова:** Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО), школьники 13-15 лет, метание мяча.

Подростки 13-15 лет сдают нормативы ВФСК ГТО IV ступени. Одной из 11 норм этой ступени является, метание мяча. Проблема сдачи данного норматива состоит в её технической сложности и недостаточном уровне физической подготовленности школьников 13-15 лет. Данную проблему возможно решить, используя учебно-тренировочный процесс в волейболе [3,9]

По мнению Железняк Ю.Д. было выявлено, что техника выполнения метания малого мяча имеют сходства с техникой выполнения приемов в волейболе [5, 10].

Во время игры в волейбол создаются благоприятные возможности для проявления ловкости, силы, быстроты, выносливости, волевых качеств, взаимопомощи и других свойств личности, т.е. тех качеств, умений и навыков, которые необходимы в жизни, полезны в трудовой и общественной деятельности [2, 8].

Это во многом объясняет то, что волейбол включен в программы по физической культуре для учреждений общего образования, начального, среднего и высшего профессионального образования. Всякое обучение успешно лишь тогда, когда оно строится с учётом возрастных особенностей занимающихся. Безусловно, что знание особенностей, свойственных тому или иному периоду детского возраста, является необходимым условием для правильной организации учебно-тренировочного процесса у подростков 13-15 лет сдачи ВФСК ГТО [7,10].

К 13-15 годам двигательное развитие детей достигает высокого уровня. В.С. Фарфель пишет: «Трудно назвать какое-нибудь движение (если оно, конечно, не требует исключительной силы или выносливости), которому нельзя было бы обучить мальчика или девочку 12-13-14-15 лет. Здесь должна закладываться основа техники движений, которая в более старшем возрасте будет совершенствоваться, шлифоваться, обрастать новыми качествами, характеризующими мастерство».

В обучении школьников техники метанию мяча большое значение придаётся специальным упражнениям. Их роль заключается в том, что дети поставлены в такие условия, которые заведомо исключают появление целого ряда ошибок и неточностей в выполнении движения [1, 6,13].

В волейболе при подаче и наподдающем ударе срабатывают такие же качества, как и при метании мяча. Сила и координация больше влияют на выполнения данных действий. Для развития этих качеств использовался разработанный комплекс упражнений [3, 5,12].

Упражнения на развитие силы мышц верхнего плечевого пояса:

1. Исходное положение — ноги на ширине плеч, левая рука выпрямлена вперед-вверх. Кистью правой руки игрок ударяет по ладони левой, правая рука после удара без задержки опускается (10 повторений на каждую руку).

2. Игроки в парах на расстоянии 6 м друг от друга поочередно выполняют удары правой рукой по мячу, лежащему на ладони левой руки, выставленной вперед вверх, направляя мяч в пол с отскоком партнеру, следует обратить внимание спортсменов на необходимость выполнения удара именно прямой рукой с последующим опусканием ее вниз (10 повторений на каждую руку).

3. Тренажер закрепляется на сетке так, чтобы мяч был выше ее на 20 см и вынесен на 10 см). Игрок, находясь в 1 м от сетки, выполняет наскок на две ноги под углом 45° к ней и, выпрыгнув вверх, выбивает мяч из тренажера. Кисть захлестывающим движением

накрывает мяч. Правая рука после нападающего удара без задержки опускается вниз, сетку не задевать (10 повторений на каждую руку, 2 подхода).

4. Отталкивания от пола с хлопком рук перед грудью (отжимания с хлопками), (10 раз, по 6 подходов).

5. Броски набивных мячей разного веса, из разных положений и на различные расстояния (12 раз, по 4 подхода).

6. Закрепляя конец амортизатора в разных точках шведской стены, выполнение различных упражнения с экспандерами резиновыми амортизаторами, добиваясь при этом изолированного воздействия на одну или иную группу мышц (имитация на месте атакующего удара) (каждое упражнение по 15 раз).

7. Атакующий удар в пол в парах левой и правой рукой (3 подхода по 1 минуте правой рукой и по 1 минуте левой рукой).

8. Атакующий удар на точность партнёру на расстоянии 10 метров. (10 раз каждый).

В эксперименте принимали участие группа школьников 13-15 лет, в составе 14 человек.

Занятия проводились 2 раза в неделю, в течение 3 месяцев. Основной формой работы являлись учебно-тренировочные занятия. Группа занималась по программе, разработанной с учетом нормативных документов и утвержденной планом СОШ, но в занятия были введены комплексы специальных упражнений, направленные на развитие силы и координации.

Комплекс упражнений составлялся с учетом возрастных особенностей занимающихся и включался в основную часть урока [7, 9].

Оценка уровня физической подготовленности проводилась по результатам тестирования, два раза (в начале и конце эксперимента):

При заключительной сдаче норматива ВФСК ГТО «метание мяча» средний результат увеличился на 65%, у юношей средний результат вырос с 24 до 40 м., у девушек средний результат с 15 до 24 м., что указывает на правильно составленный комплекс, не требующий корректировки.

1. Техническая сложность и недостаточный уровень физической подготовки у школьников 13-15 лет, развивались комплексом упражнений, составленным с применением элементов учебно-тренировочного процесса волейбола.

2. Сравнительный анализ показал, что улучшение результата в метании мяча, в ВФСК ГТО, произошло в результате применения разработанного комплекса специальных упражнений направленных на развитие силы мышц верхнего плечевого пояса и координации выполнения метания мяча у школьников в 13-15 лет

#### **Литература**

1. Власов А. А. Физическая культура и спорт: краткий терминологический словарь. М. : Советский спорт. 2005. 64 с.
2. Волейбол, как средство разносторонней физической подготовки и укрепления здоровья студентов. / Методические указания к учебным занятиям для студентов всех специальностей по дисциплине «Физическая культура» //Сост. Е.И. Потемкина. Севастополь : Изд-во Сев. НТУ 2007. 16 с.
3. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта. /Под ред. Киев. : Олимпийская литература. 2002. 293 с.
4. Евсеев Ю. И. Физическая культура : учеб. пособие. Ростов н/д. : Феникс. 2002.

5. Железняк Ю.Д., Минбулатов В.М. Теория и методика обучения предмету «Физическая культура» : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : «Академия», 2004. 272 с.
6. Захаров Е. Н., Сафонов А.А., Энциклопедия физической подготовки: методические основы развития физических качеств. / Под ред. М. : Лептос. 1994. 342 с.
7. Ивойлов А. В., Железняк Ю.Д. Волейбол: учебник для институтов физической культуры. М. : Физкультура и спорт. 1991. 240 с.
8. Карпеев А.Г. Методологические аспекты изучения координационных способностей. Вопросы биомеханики физических упражнений : сб. научн. трудов. Омск. 1992 24-32 с.
9. Клещев Ю. Н. Волейбол. М. : Физкультура и спорт, 1983.
10. Лях В.И. О классификации координационных способностей Теория и практика физической культур. 1997. №7. 115 с.
11. Лях В.И. Понятие «координационные способности» и «ловкость». // Теория и практика физической культуры. 1993. №8.
12. Лях В. И. Тесты в физическом воспитании школьников: пособие для учителя. М. : ООО «Издательство АСТ».1998. 272 с.
13. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания, теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры. М. : 1991. 543 с.

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА И ЕЁ РОЛЬ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Е. В. Бранчевская, учитель начальных классов  
ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2»,  
г. Нижний Тагил, Россия*

***Аннотация:** в статье представлен опыт развития и коррекции устной речи обучающихся с умственной отсталостью педагогом начальных классов.*

***Ключевые слова:** умственная отсталость, развитие речи, начальные классы.*

Усвоение учащимися коррекционной школы содержания образования в полном объеме предполагает достаточную сформированность основных познавательных процессов, так как уровень их развития является одним из условий успешности любого вида деятельности и становления личности в целом.

Младший школьный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего мира. В этот период у детей происходит становление всех видов восприятия: зрительного, тактильно-двигательного, слухового, формируется представление о предметах и явлениях окружающего мира, а также формируется и развивается речь.

У детей с ограниченными возможностями чувственное познание, становление речи без специального коррекционного воздействия проходит медленно. Поэтому с первых дней педагоги коррекционной школы ведут систематическую коррекционную работу по развитию устной речи, зрительно-двигательной координации, слухового восприятия. Общей и мелкой моторики.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия на ребёнка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Включая в свою работу дидактическую игру. Мы преследуем три цели: обучающую, развивающую, игровую, которая близка ребёнку младшего школьного возраста.

Речевое недоразвитие учащихся коррекционной школы, отсутствие у них внимания к единице языка любого уровня, несформированность первоначальных языковых обобщений, недостатки мыслительной деятельности и сенсомоторной сферы делают предельно сложным преподавание русского языка. Поэтому использование игр, направленных на развитие устной речи в младших классах, помогает в той или иной степени снять ряд трудностей, вести изучение и закрепление материала на уровне эмоционального осознания. Что способствует в дальнейшем проявлению элементарного познавательного интереса к учебным предметам.

Выбор дидактической игры обуславливается целями, содержанием, этапом урока, на котором она проводится. Место и характер игры определяет учитель, исходя из работоспособности класса, его возбудимости, заторможенности, из сложности того материала. С которым будут работать школьники. Исходя из игровой задачи, учащиеся осуществляют игровые действия, которые маскируют сложную мыслительную деятельность. Мыслительные операции, которые осуществляются учениками коррекционной школы, должны быть подготовлены и дозированы. В противном случае игра станет для них утомительной или вообще недоступной. Поэтому, отрабатывая игровые правила. Необходимо ограничивать их количество двумя-тремя условиями. На этапе овладения учащимися игрой после показа игровых действий необходимо отрабатывать их совместно с учителем. Кроме того, учитель может помогать некоторым учащимся в процессе игровой ситуации. Эта помощь должна быть скрытой от других учеников, чтобы в результате у всех складывалось впечатление равноценности их участия. Ребёнку можно напомнить последовательность выполнения задания, сократить объём мыслительных операций, уменьшить количество заданий. Для того, чтобы при неоднократном использовании игры интерес к ней не снижался. её можно модифицировать за счёт замены оборудования. Очень важен этап подведения итогов, которое рекомендую проводить при активном участии всего класса.

Далее предлагаю рассмотреть содержание некоторых дидактических игр на развитие устной речи учащихся подробнее.

#### ***Дидактическая игра «Живые слова».***

*Цель проведения игры: формирование умения составлять предложения по картинке и графической схеме.*

К доске вызываются три-четыре ученика, а остальным даётся задание составить предложение, в котором столько же слов, сколько детей стоит у доски. На доске сюжетная картинка. На столе учителя карточки со словами. Вызванные дети берут карточки со словами. Классу даётся задание поставить «слова» в таком порядке, чтобы получилось составленное предложение. Затем дети, выступающие в роли слов, называют каждый своё слово по порядку, и все слышат предложение, которое составили коллективно. На начальном этапе детей, которые будут выполнять роль «живых слов», на перемене нужно готовить к этой работе. Учить прочитывать или запоминать, произносить слова. Слова можно преднамеренно неправильно переставить местами, чтобы дети увидели ошибку и сами исправили её. Восстановление последовательности слов в предложении развивает у детей умение определять количество слов в предложении, составлять предложение по заданному количеству слов, а так же способствуют лучшему пониманию детьми членораздельности и строгой последовательности слов. Игру «Жи-



вые слова» можно использовать и при отработке умений и навыков записывать небольшие предложения под диктовку.

***Дидактическая игра «Чудесный мешочек».***

*Цель проведения игры: формирование умения определять на ощупь предметы и объяснять свой выбор.*

В мешочек помещаются различные предметы в зависимости от темы и цели урока. Дети на ощупь отгадывают и называют предметы или, нащупав предмет, дают ему словесное описание, а класс определяет, что в руках у ребенка. Именно в игре дети способны осознанно понять серьезные вещи.

***Дидактическая игра «Добавь словечко».***

*Цель проведения игры: пополнение активного словаря учащихся.*

Игра «Добавь словечко» заключается в том, что детям озвучивается тема (например, «Одежда») и дети должны построить и продолжить предложение на эту тему (например: В шкафу висит...). Каждый следующий ученик должен повторить предложение предыдущего и после добавить название своего предмета по теме.

***Дидактическая игра «Отгадай, кто?».***

*Цель проведения игры: формирование умения составлять и задавать вопросы, развитие лексических навыков учащихся.*

«Отгадай, кто?»- у одного из учеников в руках находится картинка с изображением животного. Он должен задавать вопросы классу (описательного характера), которые помогут ему определить название животного.(например: есть у него копыта, рога?)

*Для учащихся 1 класса предлагаются более простые игры*, например, «Одного много»: учитель бросает мяч ученику и называет один предмет. Ученик, поймав мяч, должен ответить словом, обозначающим много таких предметов.

***Дидактическая игра «Кино».***

*Цель проведения игры: формирование умения составлять предложения по сюжетной картинке.*

В модель телевизора вставляется «кадр» с сюжетными картинками. Учитель обращается с просьбой сделать каждый кадр говорящим. Учитель переставляет «кадры» и просит учеников составить предложение по картинкам.

Таким образом, анализируя существующий опыт педагогов, а также свой собственный педагогический опыт, можно сделать заключение, что включение дидактических игр в содержание уроков в коррекционной школы, без сомнения, способствует формированию и развитию устной речи учащихся младших классов.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***С. О. Брызгалова, к.пед.н., доцент кафедры  
специальной педагогики и специальной психологии ИСО,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия***

***Аннотация:*** в статье представлен анализ проблемы организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии.

**Ключевые слова:** инклюзия, психолого-педагогическое сопровождение, ограниченные возможности здоровья.

В настоящее время в СМИ всё чаще и чаще можно услышать о детях с ограниченными возможностями. Сейчас стали говорить и писать о том, что такие дети имеют право на полноценное детство, на равное образование в общеобразовательной системе, об интеграции и инклюзии. Термин «инклюзивное образование» приходится слышать от разных людей: педагогов, родителей, общественных деятелей, учёных, руководителей организаций образования.

Организация обучения детей с ограниченными возможностями в развитии – это долгосрочная стратегия, требующая терпения, последовательности, непрерывности и комплексного подхода для её реализации, поэтому вопросы инклюзивного образования продолжают оставаться актуальными.

Главная проблема «особого ребенка» заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда – и к элементарному образованию. А также проблема негативного отношения к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров, мешающих повышению качества образования детей с ограниченными возможностями. Проблему усугубляет тот факт, что педагоги иногда сами интолерантно относятся к таким детям, называя их «неполноценными», «ущербными», «отсталыми». В связи с этим, одной из центральных задач в развитии нашего учреждения по отношению к детям с особыми потребностями является формирование у педагога педагогической толерантности, т.е. способности понять и принять ребенка таким, какой он есть, видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения. А также воспитать у сверстников толерантное и уважительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья. Основная нагрузка в проведении коррекционной работы ложится на школьных педагогов и психологов. Помимо индивидуальной и коррекционной работы с учащимися, они оказывают помощь учителям – предметникам в умении индивидуализировать процесс обучения, максимально приближая его к возможностям детей.

Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), ряд нерешённых социально-экономических, психолого-педагогических и медицинских проблем способствует увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Самая большая группа детей с ОВЗ, нуждающихся в инклюзивном образовании – это дети с задержкой психического развития.

Обучение детей данной категории нередко осложнено такими явлениями, как неспособность сосредоточенно работать, повышенная утомляемость, замедленный темп мышления и деятельности, инертность (ребенок с большим трудом переключается с одной деятельности на другую, с одного способа выполнения задания на другой).

Недостаточность «инструментальной» функции мозга или «интеллектуальных предпосылок»: памяти, внимания, скорости и переключения психических процессов, а также недоразвитие высших корковых функций часто сопровождаются задержкой темпов созревания эмоционально-волевой сферы, недоучет ситуации, неумение торжествовать свои желания, неспособность к волевому усилию затрудняют приспособление к условиям школы.

Таким образом, категория детей с задержкой психического развития нуждается в организации специальной педагогической помощи в условиях инклюзивного обра-

зования. Для реализации данных задач необходимо соответствующее кадровое обеспечение образовательной организации, которая получит статус «инклюзивной». Под кадровым обеспечением мы понимаем наличие специалистов: логопеда, дефектолога, специального психолога, по необходимости, объединенных в работе психолого-медико-педагогического консилиума.

Создание адекватных условий обучения и воспитания предполагает также наличие щадящего охранительно-педагогического режима. Этот режим строится на принципе единства учебно-коррекционной работы.

Ведение уроков в инклюзивных классах, где обучаются дети с ЗПР, требует от учителя большого внимания. В поле его зрения должны находиться все ученики класса. Учитель не может удовлетвориться правильным ответом одного-двух учеников; он обязан убедиться в том, что все ученики поняли материал, и только после этого переходить к новому. В случаях, когда по своему психическому состоянию ученик не в силах работать на данном уроке, материал объясняют ему на индивидуальных занятиях. Следует отбирать те задания, которые ребенок объективно может выполнить хорошо. Это повысит его самооценку, улучшит настроение, поднимет готовность участвовать в учебной работе, что способствует формированию положительного отношения к учению. Задания при этом не должны быть слишком легкими, не требующими от ребенка определенных усилий по преодолению трудностей, иначе они могут вызвать скуку, а их выполнение никоим образом не отразится на повышении самооценки ребенка. Учитель должен умело точно и тщательно оценивать возможности ребенка. Для осуществления данной цели учитель общеобразовательной организации должен владеть специальными знаниями и умениями, которые позволят качественно подойти к процессу обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. Своевременная организация коррекционного воздействия является основным фактором, обуславливающим социальную адаптацию и реабилитацию проблемного ребенка в условиях инклюзивного образования.

### **Литература**

1. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе // Дефектология. - 2006. - № 4. - С. 38-45.
2. Балужева, Е.Б. Развитие психологических основ учебной деятельности у младших школьников с ЗПР. - Ярославль, 2007.- 315 с.
3. Буторина, Т. С. Интегративное педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями// Экология человека. - 2006. - № 1. - С. 55-59.
4. Вильшанская, А. Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в условиях системы коррекционно-развивающего обучения // Дефектология. - 2007. - № 2. - С. 50-57.
5. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2010.- 310 с.
6. Триггер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. - СПб., 2008.-124 с.
7. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии - М.: Академия, 2007.- 314 с.

## ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

*И. В. Бызова, учитель-логопед,  
ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2»,  
г. Нижний Тагил, Россия*

**Аннотация:** в статье представлен опыт работы учителя-логопеда по воспитанию патриотизма у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, логопедическая работа, патриотическое воспитание.

На логопедических занятиях с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, основное внимание уделяется формированию средств общения (коррекции произносительной стороны речи, лексико-грамматического строя, развитию связной монологической речи).

Опыт работы с учащимися, имеющими несформированность языковых и речевых средств языка, указывает на необходимость целенаправленного развития коммуникативных навыков общения, а также речевой инициативы.

К дню 70-летия Победы в Великой Отечественной войне на занятиях по коррекции речи мы стараемся воспитать в учащихся патриотические чувства - гордости за свою страну, свой народ, уважения к героическому прошлому и настоящему народа нашей страны. Для чтения, слушания, декламации подбираем тексты, развивающие чувство гордости за соотечественников-ровесников, не пожалевших свои жизни во время Великой Отечественной войны. Тем самым расширяем кругозор школьников, формируем патриотическое мировоззрение.

На логопедических занятиях формирование навыка правильного чтения, автоматизацию, введение в речь поставленных звуков проводим на материале произведений о Великой Отечественной войне. Дети читают о маленьких героях большой войны, о том, как они сражались рядом со старшими-отцами, братьями. Сражались повсюду, и не дрогнули их юные сердца! Детство этих ребят было наполнено тяжелейшими испытаниями. Это было в истории нашей страны, было в судьбах её детей - обыкновенных девчонок и мальчишек.

Ученики с удовольствием слушают, читают о Зине Портновой, Володе Казначееве, Лёне Голикове и многих других юных героях.

Ещё до того, как дети с ограниченными возможностями здоровья научатся оценивать поступки героев, они учатся сочувствовать им. Эти произведения открывают перед учащимися с ОВЗ мир новых знаний, опыт первых серьёзных переживаний. Слушая о Зине Портновой, о подвигах членов подпольной комсомольской организации «Юные мстители», школьники стараются представить себя на месте героев. Они с восторгом пересказывают произведения, разыгрывают события, описанные в них. Это становится для них открытием мира. Слушая или читая, дети огорчаются, беспокоятся, радуются вместе с героями, что способствует их душевному и духовному росту. На материале этих книг воспитывается человечность - умение волноваться за героев, переживать чужую боль, как свою. Чувствовалось, как дети волновались за Зину, сумевшую осуществить жестокую и эффективную операцию по отравлению фашистов в столовой. Чтение товарищей о том, как «Юные мстители» расклеивали листовки, добывали для

партизан сведения о действиях фашистов, как с их помощью были устроены диверсии на железной дороге, а это задержало отправление вражеских эшелонов на фронт, школьники слушали, затаив дыхание, пересказывали с дрожью в голосе.

Таким образом, на логопедических занятиях, кроме коррекционной, мы ставим цель воспитания гордости за свой народ, свою Родину. Ребята читают, что Марат Казей за мужество и отвагу был удостоен звания Героя Советского Союза. В Минске поставлен памятник юному герою. Так формируется патриотизм, чувство гордости за героев.

Детям нравятся уроки, на которых используется мультимедийные презентации, включающие фотографии, тексты. К демонстрации такой презентации добавляем голосовое и музыкальное сопровождение. Школьники прослушивают и исполняют, с помощью учителя музыки, песни военных лет. Так прививается чувство сопричастности к делам и подвигам предыдущих поколений, происходит осмысление собственной жизни.

Понимание смысла текста основывается на знании значения отдельных слов, усвоении синтаксических отношений, в которые вступают данные слова, формировании общего смысла прочитанного. При смысловом анализе текста у учащихся развиваются навыки речевого мышления и познавательной деятельности в целом, а это оказывает влияние на формирование личности. На занятии идёт работа по обогащению словаря. По заданию учащиеся подбирают слова, обсуждают, сравнивают содержание с прочитанным ранее.

Коррекционная работа направлена на формирование единства, включающего в себя представления об акустическом, артикуляционном, оптическом и кинестетическом образе слова. На материале прочитанного идёт формирование фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи, закрепляется правильное звукопроизношение, расширяются познания о мире.

На таких занятиях перед учениками открывается ряд событий и обстоятельств, которые они осмысливают, переживают, пытаются ответить на множество вопросов. Дети учатся рассуждать: почему герои совершали свои подвиги, какие обстоятельства определяли их действия. На занятиях педагог осуществляет индивидуальный подход, некоторым ученикам даёт пошаговую инструкцию в помощь оформления высказывания.

Совместное чтение книги о Великой Отечественной войне с учителем-логопедом систематизирует положительный жизненный опыт, развивает навыки коммуникативной деятельности, воспитывает чувство патриотизма.

Для учащихся с ограниченными возможностями здоровья чтение – труд, и нужно сделать его интересным, занимательным, подвести их к выводу о том, что хорошо и что плохо. К выводу учащиеся приходят сами, с помощью педагога они получают информацию о мире, определяют своё отношение к нему.

Встреча с героическими личностями, интересными судьбами помогает открыть в себе запас доброты и душевной красоты. Школьники учатся жить в мире людей, оценивать поступки героев, характеризовать их. На таких занятиях дети особенно стараются правильно произносить “трудные” звуки, соблюдать нужную интонацию. Постепенно ребята учатся разбираться в собственных мыслях, чувствах, переживаниях. Во внеурочное время школьники рисуют понравившихся героев, пересказывают запомнившиеся эпизоды. Так формируются важнейшие нравственные ценности, образуется связь между военными событиями и поведением в реальной жизни. Часто логопедические занятия проводятся в виде организационно-коммуникативной игры, где язык произведения сближает участников, а само произведение способствует становлению творческих способностей.

Характер самостоятельного связного высказывания у школьников находится в зависимости от индивидуально-личностного отношения к тем или иным условиям общения и к содержанию высказывания. Общение строится по схеме “педагог-ученик”: это позволяет приобрести умение воспринимать информацию. Схема “ученик-ученик” способствует обучению учащихся совместному обсуждению произведения, выработке общих позиций, осуществлять самоконтроль за речью. Ребята учатся согласовывать своё мнение с мнением товарищей, вести диалог, составлять предварительный план высказывания в соответствии с задуманным.

Итак, в коррекционно-логопедической работе с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, мы используем произведения о героических и трагических годах Великой Отечественной войны, о детях-героях. Одновременно с коррекцией речи на логопедических занятиях идёт воспитание патриотизма, гордости за свою страну, за свой народ.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНООБРАЗНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В РАМКАХ УРОКОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

***Т. В. Васильева, учитель физической культуры,  
ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2»  
г. Нижний Тагил, Россия***

***Аннотация:*** в статье представлен опыт использования различных педагогических технологий в практике обучения умственно отсталых учащихся на занятиях по физической культуре.

***Ключевые слова:*** ограниченные возможности здоровья, адаптивная физическая культура, физкультурно-оздоровительные мероприятия.

Главная направленность физической культуры предусматривает внедрения в специальные (коррекционные) учреждения инновационных педагогических технологий обучения двигательным действиям детей с ОВЗ. Технологии физкультурно-оздоровительных мероприятий предполагают применение как традиционных, так и нетрадиционных средств, методов, форм занятий по физическому воспитанию с детьми имеющими нарушения в развитии, с целью формирования у них жизненно значимых двигательных умений и навыков, повышения двигательной активности. Физические и психофизические упражнения, как показывает практика, позволяют изменить эмоционально-волевую сферу занимающихся, повысить чувство самостоятельности, самореализации. В физическом воспитании детей с нарушением интеллекта, важное место занимает коррекционная среда, с помощью которой создается условия для формирования жизненно необходимых двигательных навыков, коррекции и компенсации нарушений двигательных функций.

На протяжении 5 лет я работаю учителем физической культуры в коррекционной школе 8 вида № 16 в г. Нижнем Тагиле. Наши учащиеся - дети и подростки с разноразноуровневыми отклонениями интеллектуального развития, психического и опорно-двигательного аппарата.

Новый вид физкультуры – скандинавская ходьба набирает популярность во всем мире. Теперь скандинавская ходьба появилась и в нашей школе. Мы пока на начальном уровне. Всегда на уроках по лыжной подготовки бывают освобожденные от занятий после перенесенных простудных заболеваний, а так как противопоказаний к

скандинавской ходьбе, как таковых, не существует, то мы ее используем на уроках. В данный момент специальных палок у нас нет. Мы используем маленькие лыжные палки. В ближайшее время планируется закупка специальных палок для ходьбы. Даже с маленькими лыжными палками, детям ходьба очень нравится. Так как школа коррекционная, то не все ребята осваивают технику ходьбы сразу, но как только они освоили выбрали свой темп ходьбы, то их уже «не остановить». Они увлекаются, не замечают время, не устают и им ходьба доставляет удовольствие. Так что-же это за ходьба. Скандинавская ходьба (Nordic Walking) – ходьба со специальными палками, которые напоминают обычные лыжные палки. При такой ходьбе шаг имитирует лыжный бег, оставаясь при этом не бегом, а ходьбой. При этом вы опираетесь на четыре точки, в работу включается спина и руки – за счет этого повышается нагрузка, и вы тренируете выносливость. Нагрузки при скандинавской ходьбе интенсивнее, чем при обычной, но менее интенсивны, чем во время бега. Бегать врачи рекомендуют далеко не всем, а вот у ходьбы с палками практически нет противопоказаний. Занятия северной ходьбой начинаются с небольшой разминки (чтобы разогреть мышцы, суставы), после ходьбы нужно сделать упражнения для растяжки мышц.

Техника ходьбы, такая же, как при беге на лыжах. Правая нога и левая рука или левая нога и правая рука, движутся одновременно, ногу нужно ставить на пятку и плавно переносить на носок. Спину нужно держать прямо, плечи расслабить. Темп скандинавской ходьбы, как правило, несколько интенсивней, чем обычной прогулочной. При этом амплитуда движения рук определяет ширину шага и, соответственно, общую нагрузку на мышцы тела. При уменьшении размаха рук шаг делается мельче, и нагрузка снижается, а если необходимо сделать ходьбу более интенсивной, амплитуду движения рук увеличивают. Важно с самого начала правильно подобрать такую интенсивность ходьбы, которая давала бы наиболее значимый результат.

Техника скандинавской ходьбы предусматривает разные варианты: можно чередовать медленную и быструю ходьбу, широкий и мелкий шаг. Возможны также короткие пробежки и перерывы для отдыха или упражнений с палками для ходьбы.

Чем полезна скандинавская ходьба.

- В отличие от обычной ходьбы и бега нагрузка распределяется равномерно за нижнюю и верхнюю части туловища.
- Снижает вредную ударную нагрузку на позвоночник и суставы.
- Тренирует 90% мышц тела.
- Сжигает калорий на 45% больше, увеличивает на 10-15 ударов пульс, чем при традиционной ходьбе.
- Улучшает функционирование лёгких и сердца.
- Позволяет поддерживать и даже исправлять осанку.
- Решает проблемы плеч и шеи.

Поскольку при скандинавской ходьбе задействованы мышцы верхней половины туловища, она, в отличие от обычного прогулочного шага, повышает дыхательный объем легких более чем на 30%.

Научные исследования показали, что ходьба с палками тренирует чувство равновесия и координацию движений и, к тому же, является идеальным средством для улучшения осанки, что немаловажно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Считаю что этот опыт может быть внедрен в коррекционных школах, так как:

- доступен подавляющему большинству учащихся коррекционных школ по физическим возможностям;
- не требует затрат на строительство специальных спортивных объектов;

- не требует продолжительной и затратной подготовки (для любого учителя физической культуры достаточно вводного теоретического курса);
- требует минимальных затрат на оборудование долгосрочного использования (прогулочные палки).

## **ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ**

**М. А. Григорьева,  
ФГБОУ «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
Екатеринбург, Россия**

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы формирования лексической стороны речи у детей.*

***Ключевые слова:** лексическая сторона речи, речевое развитие, дошкольный возраст.*

Особенности формирования речи в онтогенезе изучались многими исследователями – психологами, лингвистами, педагогами, дефектологами, физиологами, представителями других наук, в рамках которых с различных позиций рассматривалась речевая деятельность. Среди трудов отечественных ученых следует, прежде всего, отметить исследования Р. М. Боскис, Л. С. Выготского, Г. Л. Розенгард-Пупко, С. Л. Рубинштейна, Ф. А. Сохина, Д. Б. Эльконина и др.

Исследователи (А. Н. Гвоздев, И. А. Зимняя, А. Г. Иванов-Смоленский, А. А. Леонтьев, Н. И. Лепская, Г. Л. Розенград-Пупко, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.) выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их называют, указывают различные возрастные границы каждого. Например, А. Н. Гвоздев прослеживает последовательность появления различных явлений в речи ребенка и на этой основе выделяет ряд периодов:

- период различных частей речи;
- период словосочетаний;
- период разных видов предложений.

Розенгард-Пупко Г. Л. выделяет в речевом развитии ребенка всего два этапа: подготовительный (до 2 лет) и этап самостоятельного оформления речи.

Формирование лексики в онтогенезе обусловлено развитием мышления, развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи, а также развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми. Развитие лексики зависит от социальной среды, в которой воспитывается ребенок, так как словарь усваивается ребенком в процессе общения.

На начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот головы, фиксация взгляда). В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется так называемый рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. У ребенка развивается подражательность, многократное повторение нового слова, что способствует усилению слова как компонен-



та в общем комплексе раздражителей. В этот период развития в речи ребенка появляются первые нерасчлененные слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребенком слова, состоящие в основном из ударных слогов (молоко — «моко», собака — «бака»).

Между периодом лепета и первыми словами появляются протослова («первичные слова»). Первые 10 слов ребенка это «начальный детский лексикон» независимо от места, где он растет, обычно являются именами (собственным, родителей, домашних животных, игрушек) и названиями еды и питья (или предметов, в которых они содержатся, т.е., например, соска, бутылка, стакан, чашка). Хотя принято считать, что первые слова называют конкретные вещи, фактически они связаны с целостными ситуациями, ассоциируемыми очень широко с комплексами ощущений. Поэтому перенос какого-то из элементов этого комплекса ощущений в следующую ситуацию вызывает со стороны ребенка соответствующую реакцию в виде того же звукокомплекса, однако взрослый не всегда способен понять и поддержать эту транспозицию. Так, например, слово «бабах» может означать ситуацию, когда что-то упало и ударилось с громким звуком, а также любой ее компонент: падение, ушиб, громкий звук, мяч или любой похожий на него предмет. Этот этап развития детской речи большинство исследователей называют стадией «слово-предложение». В таком слове-предложении не происходит сочетания слов по грамматическим правилам данного языка, звукосочетания не имеют грамматически оформленного характера. Слово не обладает еще грамматическим значением. Слова-представления на этом этапе выражают либо повеление (на, дай), либо указание (там), либо называют предмет (киса, ляля) или действие (бай).

В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации (*Катя бай, Катя ляля*). В этот период у ребенка начинает быстро расти запас слов, который к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи.

На третьем году жизни подвижность артикуляционного аппарата малыша повышается и он пытается приблизить свое произношение к общепринятому. Это свидетельствует о начале развития фонематического слуха. В это время начинает развиваться фонематическое восприятие: дети почти не смешивают слова, близкие по звучанию, их слоговая структура в основном сохраняется. К трем годам в словаре ребенка насчитывается более 1000 слов (В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев и др.), формируются слова-обобщения, обозначающие родовые понятия.

В этом возрасте не только стремительно увеличивается объем общеупотребительных слов, но и возрастает возникшая в конце второго года жизни способность к словотворчеству (К. И. Чуковский, 1966; Ф. А. Рау, 1981) установлено, что, начиная с третьего года жизни, у ребенка отмечается тесная связь между развитием речи и его самостоятельной игрой. В дошкольном возрасте игра становится ведущей формой деятельности, стимулирующей развитие речи ребенка.

Процесс усвоения языка протекает столь динамично, что после 3-х лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически правильно построенных простых предложений, но и некоторых видов сложных предложений; речевые высказывания уже строятся с использованием союзов и союзных слов (чтобы, потому что, если, тот... который и т. д.):

На 4 году развития речи происходит в направлении дальнейшего обогащения словарного запаса, умножения количества речевых цепей и укрепления речевого строя. В этом возрасте происходит дальнейшее развитие артикуляционного аппарата ребенка. В

речи появляются твердые согласные, шипящие звуки, дети правильно произносят слова со стечением согласных. В это время дети замечают ошибки в произношении других, легко различают близкие по звучанию звуко сочетания и слова, хорошо усваивают общие правила словообразования. В активной речи появляются простые предлоги: *в, на, у, с*. Предложение становится развернутым и включает в себя 5-6 слов, лексико-грамматические отношения между которым и выражаются с помощью предлогов и окончаний. Закрепляется согласование имен прилагательных с существительными (В. И. Бельтюков, 1964; А. Н. Гвоздев, 1961; М. В. Фомичева и др.).

К концу пятого года жизни ребенок начинает овладевать контекстной речью, т. е. самостоятельно создавать текстовое сообщение. Его высказывания начинают напоминать по форме короткий рассказ (Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова). Фонематические процессы совершенствуются - дошкольники различают заданный звук в речевом потоке, могут подобрать слово, различают повышение или понижение громкости голоса, замедление или ускорение темпа. К пяти годам дети овладевают лексикой, обозначающей основные геометрические формы, дифференцированно и точно определяют пространственные отношения. Он знает стихи, сказки, легко передает содержание картинки, рассказа. Объем словаря в этом возрасте составляет примерно 2200 слов. При нормальном речевом развитии в этом возрасте дошкольники усваивают на практике все типы склонения существительных, основные формы согласования слов (В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев и др.).

К шести годам способность правильно произносить все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры у детей увеличивается, а достаточно сформированный фонематический слух позволяет им выделять слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, дифференцировать близкие по звучанию фонемы. Они хорошо усваивают свойства предметов, сравнивают их по общим и частным признакам. Развитие операций анализа, синтеза, сравнения и обобщения у детей 6-7 лет позволяет им усваивать лексико-семантический компонент структуры значения слова (А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев и др.). Поэтому процесс организации словаря продолжается и в дальнейшем.

Высказывания детей 5-6 лет уже достаточно распространенные и информативные, в них присутствует определенная логика изложения. Нередко в их рассказах появляются элементы фантазии, желание придумать эпизоды, которых в их жизненном опыте еще не было.

Словарь старшего дошкольника в возрасте от 6-7 лет может рассматриваться в качестве «национальной языковой модели», так как к этому возрасту ребенок усваивает все основные модели родного языка. В этот период формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется.

В словарном составе разговорной речи детей в возрасте от 6 до 7 лет, встречаются наиболее употребительные знаменательные слова:

- существительные (мама, люди, мальчишка);
- прилагательные (маленький, большой, детский, плохой);
- глаголы (пойти, говорить, сказать).

Среди существительных в словаре детей преобладают слова, обозначающие людей. В словаре дошкольников этого возраста очень мало прилагательных, на каждые 100 словоупотреблений приходится в среднем лишь 8,65% прилагательных. Наиболее часто и регулярно детьми употребляются прилагательные:

- с широким значением и активной сочетаемостью (маленький, большой, детский, плохой, мамин),

- антонимы из самых употребительных семантических групп: обозначение размера (маленький – большой), оценки (хороший – плохой);
- слова с ослабленной конкретностью (настоящий, разный, общий);
- слова, входящие в словосочетания (детский сад, Новый год).

Важное место среди групп прилагательных детского словаря занимают местоименные прилагательные (такой, который, этот, свои, всякий, наш, весь, каждый, мой, самый).

Прилагательные со значением размера (большой, маленький, огромный, крупный, средний, громадный, крошечный, крохотный). Прилагательные со значением «большой» представлены гораздо шире, чем со значением «маленький».

Прилагательные для обозначения цвета (выявляется более 40 прилагательных, черный, красный, белый, синий и др.)

Преобладание отрицательной оценки над положительной и активное употребление сравнительной степени прилагательных.

Таким образом, по мере развития психических процессов (мышления, восприятий, представлений, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности словарь дошкольника формируется в качественном и количественном аспектах.

В литературных источниках отмечаются значительные расхождения в отношении объема словаря и его прироста, т.к. существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания.

По данным Е. А. Аркина, рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями: 1 год — 9 слов, 1 год 6 мес. -- 39 слов, 2 года — 300 слов, 3 года 6 мес.- 1110 слов, 4 года - 1926 слов.

Филичева Т.Б. приводит данные о росте словаря детей:

- к 1 г. 6 мес. — 10 — 15 слов;
- к концу 2-го г. — 300 слов;
- к 3 г. — около 1000 слов

По данным А. Штерна, к 1,5 годам у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам — 200 — 400 слов, к 3 годам — 1000 — 1100 слов, к 4 годам — 1600 слов, к 5 годам—2200 слов.

К четырем годам словарный запас возрастает до 1600—1900 слов. Из них, по данным А.Н.Гвоздева, 50,2% составляют существительные, 27,4% — глаголы, 11,8% — прилагательные, 5,8% — наречия.

М.Б. Елисеева представляет более подробные сведения о формировании лексики у детей в норме. Так у детей в 8 – 9 месяцев появляются первые слова в пассивном лексиконе, в 9 – 12 месяцев – первые слова в активном лексиконе. К 1 году – от 1 до 5 слов в активе, 30 – 60 слов в пассиве.

От 1 года до 2 лет формируется начальный лексикон:

- протослова – устойчивые вокализации, которые имеют постоянный состав звуков и не основаны на речи взрослого («фа» - опасно, горячо; «ки» - интересное);
- застывшие фразы – это такие выражения, которые состоят более чем из одного слова. Их ребенок воспринимает и воспроизводит как единое целое («биютя» - доброе утро, «отя» - вот так).

В этом же возрасте у детей наблюдается значительный разрыв между активным и пассивным словарем. Кроме того происходит распространение сферы использования слова («дяка» - ягода и слива, и персик).

От 2 до 3 лет у детей исчезают застывшие фразы и протослова. Уменьшается разрыв между пассивной и активной лексикой. Происходит значительный рост словаря, развитие лексического значения слов. Появляются антонимы, синонимы, многозначные слова и лексико – семантические инновации, т.е. слово может заменяться другим словом по ассоциации.

От 3 до 7 лет происходит количественный и качественный рост словаря: развитие антонимии, синонимии, усвоение родовидовых отношений, освоение омонимии, многозначности и фразеологизмов. В этот период у детей наблюдаются ассоциативные замены (смешение паронимов и антонимов).

Различные авторы приводят различные данные о приросте словаря, обобщив результаты их исследований можно отметить, что в 3 года ребенок за неделю овладевает 5 новыми словами, в 4 – 10, в 5 лет – 15, в 6 – 20, в 7 – 30 словами.

К старшему дошкольному возрасту у детей формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется, несмотря на его дальнейшее количественное пополнение.

Формирование лексики у ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по мере развития словообразования словарь ребенка быстро обогащается за счет производных слов. Лексический уровень языка представляет собой совокупность лексических единиц, которые являются результатом действия и механизмов словообразования.

Земская Е. А. определяет следующие функции словообразования:

- собственного номинативная (создание необходимого наименования);
- конструктивная (изменение синтаксического построения речи);
- компрессивная (производство более краткой номинации);
- экспрессивная (получение экспрессивной формы выражения);
- стилистическая (согласование определенной формы выражения с определенной сферой речи).

Развитие словообразования у детей в психологическом, лингвистическом, психолингвистическом аспектах рассматривается в тесной связи с изучением словотворчества детей, анализом детских словообразовательных неологизмов в исследованиях К. И. Чуковского, Т. Н. Ушаковой, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др. Лексические средства из-за своей ограниченности не всегда могут выразить новые представления ребенка об окружающей действительности, поэтому он прибегает к словообразовательным средствам. Если ребенок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определенным правилам, что и проявляется в детском словотворчестве.

В процессе речевого развития ребенок знакомится с языком как системой. Но он не способен усвоить сразу все закономерности языка, всю сложнейшую языковую систему, которую использует взрослый в своей речи. В связи с этим на каждом из этапов развития язык ребенка представляет собой систему, отличающуюся от языковой системы взрослых, с определенными правилами комбинирования языковых единиц. По мере развития речи ребенка языковая система расширяется, усложняется на основе усвоения все большего количества правил, закономерностей языка, что в полной мере относится и к формированию лексической и словообразовательной систем.

Результатом отражения и закрепления в сознании системных связей языка является формирование у ребенка языковых обобщений. В процессе восприятия и использования слов, имеющих общие элементы, в сознании ребенка происходит членение слов на единицы (морфемы). Детское словотворчество является отражением сформированности одних и в то же время несформированности других языковых обобщений.

Согласно гипотезе А. М. Шахнаровича, механизм словообразовательного уровня складывается из взаимодействия двух уровней собственно словообразовательного и лексического, которые находятся в динамическом взаимодействии. В разные возрастные периоды они используются как фоновые или ведущие при создании единицы номинации:

- В младшей группе детей в возрасте от 3х до 4х лет преобладает лексический уровень, а этап овладения правилами словообразования еще только начинается.
- В средней группе (от 4х до 5ти лет) отмечается наибольшее число слов-неологизмов, что свидетельствует о преобладании словообразовательного уровня.
- Дети подготовительной группы (от 6 до 7 лет) чаще всего используют лексические единицы языка в процессе номинации, а к словообразовательным средствам прибегают при дефиците времени или при забывании нужного слова.

Таким образом, на ранних этапах овладения языком ведущая роль принадлежит лексическому уровню, а в дальнейшем на первый план выступает словообразовательный уровень.

Анализ современных научных литературы показывает, что процесс овладения речи идет постепенно, соответственно возрасту детей, условий воспитания и социально-культурных особенностей окружающих его взрослых.

#### **Литература**

1. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. - М.: Сфера, 2003. - 176с.
2. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. - М. : «Сов. Россия», 1973. - 125 с.
3. Седов, К. Ф. Онтопсихоллингвистика. Становление коммуникативной компетенции человека / К. Ф. Седов. - М. : Лабиринт, 2008. - 320 с.
4. Серебрякова, Н.В. Логопедическая работа по формированию лексики у дошкольников со стёртой формой дизартрии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Н.В. Серебрякова - Спб., 1996.- 16 с.

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПОДГОТОВКИ ЛОГОПЕДОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В г.МОСКВЕ**

***Н. Ю. Григоренко, к.пед.н., доцент, кафедры логопедии  
Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ  
ВО "Московский городской педагогический университет",  
г. Москва, Россия***

***Л. Б. Астахова, аспирант кафедры логопедии  
Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ  
ВО "Московский городской педагогический университет", г. Москва, Россия***

***Аннотация.*** В статье рассматриваются актуальные проблемы оказания логопедической помощи в условиях кардинального реформирования системы дошкольного образования и внедрения инклюзивного обучения как альтернативы специальному обучению, а также изменения подходов к подготовке логопедов для системы дошкольного специального и инклюзивного образования.

***Ключевые слова:*** система дошкольного образования, логопедическая помощь детям раннего и дошкольного возраста, специальное обучение, инклюзивное обучение,

*психолого-педагогическая диагностика, логопедическое обследование, консультирование родителей.*

В настоящее время в системе образования г. Москвы в целом и в системе дошкольного образования в частности произошли кардинальные изменения. С появлением установки на слияние образовательных учреждений в большие образовательные комплексы, в которых ведущая роль отводится школьным образовательным организациям, детские сады стали структурными подразделениями, подчиняющимися головной школьной организации. Система дошкольного образования была переориентирована на максимальный охват детей дошкольного возраста с нормальным развитием и оказание им образовательных услуг. В связи с этим возникло два отрицательных момента. Во-первых, активно развивавшаяся (начиная с 2000-х годов) ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на базе дошкольных учреждений в таких структурных подразделениях, как группы кратковременного пребывания, центры игровой поддержки ребенка, службы ранней помощи, лекотеки, консультативные пункты, была сведена к минимуму. К 2015 году в г. Москва остались единичные структурные подразделения данной направленности, испытывающие проблемы с бюджетным финансированием. Это значительно ограничило возможности организации для детей детьми с ОВЗ и их семей столь необходимого им раннего комплексного сопровождения специалистами различного профиля. Во-вторых, многие дошкольные учреждения комбинированного вида были реорганизованы в общеразвивающие дошкольные организации. Закрытие значительной части логопедических групп, групп для детей с задержкой психического развития сократило количество детей с ОВЗ, которые могли получить необходимую психолого-педагогическую поддержку в дошкольном возрасте.

Таким образом, слияние дошкольных и школьных учреждений в большие общеобразовательные комплексы привело к растворению в них части специальных коррекционных организаций, к потере их обособленности и самостоятельности. Специальное образование стало отходить на второй план, изменились подходы к оказанию ранней психолого-медико-педагогической поддержки в едином образовательном пространстве, в том числе логопедической помощи на базе дошкольных организаций [3]. Перспективным направлением работы в таких образовательных комплексах стало инклюзивное образование детей с ОВЗ (как альтернатива системе специального образования).

Включение детей раннего и дошкольного возраста с различными вариантами дизонтогенеза в коллектив нормально развивающихся сверстников и подготовка их к получению на школьной ступени обучения цензового образования потребовали создания особых образовательных условий на базе дошкольного отделения общеобразовательной организации. Одной из особых образовательных потребностей детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ является потребность в логопедической помощи с учетом особенностей познавательного, коммуникативного (в том числе, речевого) и двигательного развития. В дошкольном возрасте помимо тяжелого нарушения речи, при котором речевое расстройство будет первичным, при любом другом варианте дизонтогенеза (нарушениях интеллекта, опорно-двигательного аппарата, сенсорных дефектах /расстройствах зрительной и слуховой функций/, расстройствах аутистического спектра, тяжелых множественных дефектах развития) наблюдается системное недоразвитие речи как вторичное отклонение в структуре дефекта. Без речевой коммуникации включение детей с ОВЗ в коллектив нормально развивающихся сверстников практически не возможно.

Требуют глобального пересмотра организационно-методические аспекты оказания логопедической помощи детям раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в условиях реформирования системы дошкольного образования в г. Москве. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Достаточно часто на базе дошкольного отделения образовательной организации учитель-логопед является не только первым, но и единственным специалистом, осуществляющим первичную диагностику детей с ОВЗ. Логопедическая диагностика является неотъемлемой частью комплексного психолого-педагогического обследования, но ее результатов не достаточно для формирования соответствующего конкретной ситуации психолого-педагогического заключения. Для детей раннего и дошкольного возраста с различными вариантами дизонтогенеза важным аспектом психолого-педагогической диагностики является не определение состояния речевого развития, а выявление, в первую очередь, отклонений или сохранности познавательного развития, а затем уже сформированности или недостаточности речевой и двигательной сфер. Практика показывает, что логопед должен расширять поле диагностической деятельности и выступать в качестве логопеда-дефектолога, как того требует педагогическая ситуация.

Важным аспектом является разработка на основе результатов психолого-педагогической диагностики индивидуально-ориентированной программы коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ, инклюзированным в дошкольную общеразвивающую группу. Такая программа представляет собой составную часть адаптированной программы обучения и воспитания для данного ребенка в дошкольной организации, которая составляется совместно педагогами (воспитателями, старшим воспитателем) и специалистами сопровождения (логопедом, психологом, дефектологом, социальным педагогом) и направлена на адаптацию ребенка с ОВЗ к дошкольному структурному подразделению образовательной организации, на социализацию в детском коллективе нормально развивающихся сверстников, на преодоление или сглаживание нарушений развития, стимуляцию различных линий развития, формирование универсальных учебных действий, необходимых для обучения детей и подготовки их к школе. При формировании своей части коррекционно-развивающей программы логопед обязан учитывать структуру нарушения у ребенка с ОВЗ. При различных вариантах дизонтогенеза необходимо делать акцент не просто на речевое развитие, а формирование мотивации к общению и развитие невербальных и вербальных навыков коммуникации у ребенка с ОВЗ [1,4].

Консультативная работа с родителями детей с ОВЗ, нуждающихся в логопедической помощи, требует от логопеда особого внимания и иного подхода, нежели ранее. Нельзя сводить эту работу только к обсуждению с родителями достижений ребенка в процессе коррекционно-развивающей работы. Очень важно мотивировать родителей к активному участию в психолого-педагогическом процессе, направленном на развитие ребенка с ОВЗ, коррекцию его нарушений и социализацию в коллективе сверстников. Родители должны стать активными помощниками своему ребенку, принять ситуацию его особого развития. Необходимо стимулировать родителей к участию в индивидуальных занятиях их ребенка с ОВЗ с различными специалистами, в том числе с логопедом. При совместной работе родителей с ребенком с ОВЗ на первых занятиях специалисты должны объяснять целесообразность и обоснованность каждого используемого игрового приема, давать рекомендации к закреплению того или иного формируемого речевого, познавательного или двигательного навыка в домашних условиях. На начальном этапе коррекционной работы у родителей должна

сформироваться установка к обязательному выполнению домашних заданий, к систематическому повторению материала занятий в домашних условиях.

Важным направлением взаимодействия логопеда с родителями является их обучение, которое направлено на приобретение новых знаний и навыков, которые необходимы для реализации индивидуально-ориентированной программы коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ по преодолению имеющихся у него отклонений. На этом этапе обязательно необходимо проводить обучение родителей приемам формирования у ребенка невербальных форм общения (фиксации взгляда на лице взрослого, пониманию жестов различного характера, объятия и др.). Особое внимание родители должны уделять развитию у ребенка понимания обращенной речи (которое является важнейшей основой и предпосылкой возникновения активной речи). Положительной предпосылкой, способствующей формированию и совершенствованию понимания речи, является развитие зрительного, слухового и двигательнo-кинестетического анализаторов. Логопед дает методические рекомендации по стимуляции познавательной, речевой и двигательной активности детей, подбирает наиболее оптимальные приемы развития у детей потребности в речевом общении, адаптации детей в окружающем социуме, регулирует общение и взаимодействие родителя и ребенка на занятиях по развитию познавательной деятельности и речи, вносит рекомендательные коррективы в общение членов семьи с ребенком в домашних условиях.

В инклюзивной группе особое внимание должно уделяться специалистами работе с коллективом нормально развивающихся детей и их родителями. Логопед (по возможности совместно с психологом) должен осуществлять специальную подготовку нормально развивающихся детей к общению со своими сверстниками с особыми образовательными потребностями. Необходимо сформировать у детей мотивацию к двустороннему общению, стимулировать нормально развивающихся воспитанников к взаимодействию с ребенком с ОВЗ, научить их с терпением относиться к инклюзивному воспитаннику, понимать и правильно интерпретировать те коммуникативные средства, которые использует ребенок с ОВЗ, давать адекватную реакцию на попытки ребенка с ОВЗ войти в невербальный и вербальный контакт. Что касается родителей нормально развивающихся детей, они зачастую из-за недостаточной компетенции в вопросах атипичного развития детей с ОВЗ испытывают страхи, тревожность по поводу нахождения с их благополучными детьми особого ребенка с отклонениями в развитии. Требуется проведение психолого-педагогического консультирования родителей обычных детей, направленного на формирование у них толерантного отношения к самому ребенку с проблемами развития и его родителям. Благодаря чему можно избежать конфликтов между родителями и негативизма со стороны детей. Однако настороженное отношение в данном смешанном детско-родительском коллективе может сохраняться достаточно долго.

Изменение системы дошкольного образования и подходов к специальному и инклюзивному образованию обуславливают глобальную перестройку системы подготовки логопедических кадров для дошкольного образования, изменения профессионального мировоззрения и переоценки сложившейся ситуации в дошкольном образовании по отношению к детям с ОВЗ [2]. Не все дошкольники с особыми образовательными потребностями могут быть инклюзивированы в общеобразовательные организации. Для того, чтобы большинство из них смогли получить цензовое образование и быть адаптированы к окружающему их социуму, необходимо раннее начало психолого-педагогической, в том числе логопедической коррекции специалистами, имеющими разностороннюю дефектологическую подготовку. На смену учителю-



логопеду, умеющему работать только с детьми с первичной речевой патологией, должен прийти логопед-дефектолог, способный оказывать логопедическую помощь различным категориям детей с ОВЗ.

В реформированной системе образования логопед должен обладать знаниями о специфике речевых, познавательных, двигательных, эмоционально-волевых расстройств у детей и взрослых с отклонениями в развитии, о современных нормативно-правовых документах, обеспечивающих профессиональную деятельность специального педагога (в частности, логопеда). Логопед должен владеть умениями проведения психолого-педагогической диагностики лиц с отклонениями в развитии (в частности, уметь проводить логопедическое обследование) и навыками формирования не только правильного логопедического заключения, но и психолого-педагогического заключения в целом. Логопед должен уметь разрабатывать индивидуально-ориентированную программу развития ребенка с нарушениями речи и составлять перспективный план работы, правильно подбирать приемы коррекции с учетом специфики речевого расстройства и индивидуальных особенностей ребенка. Современный логопед должен обладать толерантностью к лицам с ограниченными возможностями здоровья, терпением, сильной мотивацией к работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития, добротой, отзывчивостью, умением управлять своими эмоциональными реакциями, владеть правилами этикета и уметь общаться в любыми категориями детей и взрослых, быть гибким в изменяющихся социальных условиях, уметь быстро принимать адекватные решения в педагогических ситуациях, требующих профессионального и личностного выбора. В современной системе инклюзивного образования логопед должен в первую очередь быть ориентирован на работу с детьми с тяжелыми, выраженными нарушениями развития, при которых речевой дизонтогенез вторичен, а затем уже на детей с только речевыми нарушениями.

В едином образовательном пространстве логопед должен активно использовать в своей работе информационные компьютерные технологии, которые позволяют осуществлять дистанционно работу с родителями, использовать интерактивные приемы на занятиях с детьми.

### **Литература**

1. Григоренко Н.Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе службы ранней помощи) // Специальное образование. - 2011. - № 1. - С. 34-41.
2. Мануйлова В.В. Подготовка педагогических кадров для работы в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. - Чебоксары, 2015. - С. 335-338.
3. Приходько О.Г., Гусейнова А.А.М., Ушакова Е.В., Григоренко Н.Ю. Модель совершенствования психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в едином образовательном пространстве города Москвы // [Специальное образование](#). - 2011.- № 4.- С. 93-103.
4. Приходько О.Г., Югова О.В. Как научить малыша говорить. // Приходько О.Г., Югова О.В. Ответственный редактор серии О.А. Безрукова. - Москва, 2010. - Сер. Наука—практике

## ЛЕКОТЕКА КАК ВАРИАТИВНАЯ ФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Ю. А. Григорова, методист ГАУ «РЦ «Талисман»  
г. Екатеринбург», Россия*

**Аннотация:** применение вариативных форм обучения детей с ОВЗ позволяет специалистам облегчить адаптацию ребенка в социуме, способствует повышению эффективности коррекционной работы, позволяет предупредить появление вторичных нарушений, готовит ребенка и семью к посещению дошкольного образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** дети, с особыми образовательными потребностями, служба психолого-педагогического сопровождения Лекотека, ГАУ "РЦ "Талисман" города Екатеринбурга", групповой игровой сеанс, адаптация, индивидуально-ориентированная коррекционно-развивающая программа.

В условиях развития современного образования и реабилитологии активно внедряются новые психолого-педагогические технологии сопровождения семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями. Вариативной формой дошкольного образования для детей с нарушениями развития является инновационная форма работа с семьей – Лекотека («leko» - игра, «tek» - собрание, коллекция). Данная форма работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, применяется в условиях ГАУ «РЦ «Талисман» города Екатеринбурга» с 2012 года.

Лекотека рассматривается как служба психолого-педагогического сопровождения и специальной педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями развития дошкольного возраста, не посещающих дошкольное образовательное учреждение. Дети, посещающие Лекотеку, могут иметь различные нарушения: двигательные, познавательные, речевые, поведенческие, сенсорные, либо сочетанные нарушения развития.

Специалисты Лекотеки на занятиях создают благоприятные условия для формирования личности ребенка с ОВЗ, содействуют решению психологических проблем, препятствующих поступлению детей с ОВЗ в образовательные учреждения, помогают адаптации ребенка в семье и других социальных группах, а так же оказывают психологическую поддержку семьям, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

Создание Лекотеки и организация ее работы проходит в три этапа:

1. Формирование банка данных детей с ограниченными возможностями.
2. Установление контакта с семьей, определение дальнейшего образовательного маршрута ребёнка.
3. Индивидуальная и групповая работа с ребёнком и родителями, нуждающимися в помощи и поддержке.

На первом этапе специалисты проводят комплексную диагностику развития ребенка. Важной задачей специалистов - не только увидеть проблемы в развитии ребенка, но и определить "сильные" стороны его развития, определить точки, опираясь на которые строится индивидуальная программа помощи. По результатам диагностики родителям предоставляется информация по вопросам развития и воспитания ребенка с ОВЗ, оказывается помощь в понимании структуры нарушения.

В работе с семьей специалисты стремятся создать условия для того, чтобы родители сами формулировали запрос к специалисту, принимали активное участие в диагностике ребенка, вместе со специалистами планировали индивидуально-ориентированную программу работы с семьей и участвовали в реализации этой программы.

Родители детей с ограниченными возможностями нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической помощи. В ходе совместной работы родители получают всю необходимую информацию о том, как организовать занятия в домашних условиях для максимального развития ребенка в зависимости его индивидуальных возможностей.

Принципы взаимодействия специалистов Лекотеки с родителями:

- ✓ договор о сотрудничестве;
- ✓ уважительное отношение специалистов к родителям;
- ✓ помощь в ориентировке родителей в особенностях и проблемах ребёнка;
- ✓ поддержка позитивного стиля взаимодействия с ребёнком;
- ✓ конструктивное сотрудничество с родителями;
- ✓ оказание информационной помощи;
- ✓ предоставление средств и технологий;
- ✓ облегчение взаимодействия между семьями целевой группы.

По результатам диагностики педагог составляет индивидуально-ориентированную коррекционно-развивающую программу, реализация которой осуществляется преимущественно через игровую деятельность. занятия планируются с учетом подбора адекватных средств общения с ребенком.

Деятельность специалистов Лекотеки направлена на стимуляцию игровой деятельности детей с нарушениями развития. Игра – ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста, приносящий ребенку удовольствие и создающий условия для формирования средств общения и социально ориентированного поведения, усложняется по мере его развития. Игра для ребенка – это добровольно выбранная активность, в которой ребенок чувствует себя безопасно, успешен, испытывает удовольствие. Благодаря игре, организованной и поддержанной взрослым, малыш накапливает свой эмоциональный и социальный опыт, получает знания об окружающем мире.

Специалисты при проведения абилитации с помощью игры придерживаются следующих принципов:

- ✓ стимуляция и поддержка игровой деятельности;
- ✓ недирективность в игровом взаимодействии с ребёнком;
- ✓ уважительное отношение к игре ребёнка и к самому ребёнку;
- ✓ адекватность игр и игрушек уровню и особенностям развития ребёнка;
- ✓ оптимальная организация игровой среды.

Специалисты нашего центра выбрали основной вид работы в Лекотеке групповой игровой сеанс, как наиболее востребованную и эффективную форму работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Групповой игровой сеанс ведут два специалиста: педагог-психолог и учитель-логопед. Группа комплектуется из 5-6 детей с различными нарушениями развития. Присутствие родителей на занятии является обязательным условием проведения игрового сеанса. Приветствуется присутствие на занятиях братьев и сестер с обычным развитием. Равноправное партнерство специалистов и родителей – одно из важных условий эффективной работы.

Основная цель групповых игровых сеансов – способствовать взаимодействию и общению между ребенком и его родителями, между детьми, между взрослыми, между

взрослым и другим ребенком. На занятии проходит обучение родителей пользованию средствами Лекотеки, методам игрового взаимодействия с детьми, имеющими нарушения развития, формируются предпосылки для обучения ребенка в образовательном учреждении. Осуществляется помощь семье в адаптации к инвалидности ребенка и преодолению психологических проблем, связанных с этим.

При проведении занятий важен не только индивидуальный подход к каждому ребенку в группе, но так же занятие строится с учетом работы всей группы в целом.

В ходе группового игрового сеанса опыт детей обогащается новыми эмоциональными впечатлениями, переживаниями. У детей развиваются подражательные способности, стимулируется интерес к совместной деятельности. Такие занятия так же способствуют развитию и регуляции эмоционально-волевой сферы, развитию двигательных и сенсорных систем, активизируют когнитивную и речевую деятельность, развивается коммуникабельность.

Включение в структуру игрового сеанса подвижных игр, музыкальных средств обогащают и стимулируют сенсорный опыт ребенка, влияет на интенсивность и качество движений.

Занятие представляет собой последовательность сменяющих друг друга различных упражнений и игр, которые составляют канву цикла занятий. Это позволяет ребенку чувствовать себя на занятии уверенно, предугадывать предстоящие игры и прочнее усваивать предлагаемую информацию. При применении такой схемы ребенок быстрее адаптируется в группе.

Специалисты в ходе занятия стимулируют и поддерживают игровые ситуации. Специалисту важно научиться не навязывать детям игры, а быть лишь организатором, партнером, собеседником, который направляет игровые действия для решения поставленных задач.

Создание определенной терапевтической и коррекционно-развивающей среды на занятиях в Лекотеке позволяет специалисту тщательно спланировать и организовать работу таким образом, чтобы облегчить адаптацию ребенка в группе и способствовать эффективности коррекционной работы, предупредить появление вторичных нарушений развития, подготовить ребенка и семью к посещению дошкольного образовательного учреждения.

Такой подход к инклюзивному образованию позволяет подобрать индивидуальный образовательный маршрут каждому ребенку в зависимости от его потенциальных возможностей и зоны актуального развития.

### **Литература**

1. Пискун О.Ю., Есипова Т. П. Лекотека как новая форма социализации и образования детей с ограниченными возможностями здоровья [электронный ресурс], 2011 - режим доступа: [http://www.lekoteka-nsk.ru/data/7236009\\_Param0.pdf](http://www.lekoteka-nsk.ru/data/7236009_Param0.pdf), свободный.
2. "Я буду учиться!" Технологии и методики работы лекотек города Москвы. - М. : - ГБОУ ЦПМСС "Лекотека"., 2013. - 230 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

*Е. В. Донгаузер, к.пед.н., доцент кафедры педагогики  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»  
г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** статья посвящена анализу понятия "самостоятельная работа студентов" и обоснованию актуальности данного вида деятельности в условиях современной российской системы образования.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, система высшего образования, уровень подготовки специалистов.

Основная задача современного высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой.

Современная ситуация в нашей стране характеризуется стремительными преобразованиями социально-экономических, политических и духовно-нравственных устоев общества, что, с одной стороны, ведет к определенной социальной нестабильности, обусловленной необходимостью внесения изменения в существующие системы, в том числе и систему образования, а с другой — объективно усиливает потребность в самостоятельных и независимых людях, постоянно стремящихся к повышению своего профессионализма и мастерства, способных к опережающей подготовке и быстрой адаптации в любых условиях. В соответствии с этим в Концепции модернизации российского образования до 2020 года указывается на необходимость достижения нового современного качества профессионального образования, обеспечивающего не только усвоение обучающимися определенной суммы знаний, умений и владений, но и развитие самостоятельности, личной ответственности и интеллектуальных способностей у будущих специалистов [3]. Соответственно данные условия детерминируют необходимость общей модернизации структуры и компонентов современной системы образования России, требуют поиска альтернативных образовательных систем и технологий, инновационной стратегии образовательного процесса, изменения взаимосвязи образования и общества в целом. При этом существенно возрастает значимость личностной составляющей в развитии общества, подлежит изменению как содержание образовательных процессов, структура взаимодействия субъектов системы, так и требования к индивидуальным качествам и уровню подготовки специалистов.

Современного специалиста отличают его способности опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения пользоваться уже имеющимися собственными ресурсами. По этой причине интерес исследователей к вопросам совершенствования самостоятельной работы и повышения ее эффективности не снижается: достаточно подробно исследованы сущность самостоятельной работы, ее цели, признаки, задачи и

структура (С. И. Архангельский, Г. С. Леонова, Е. Я. Голант, Н. Г. Дайри, Б. П. Есипов, А. С. Лында, В. Я. Ляудис, О. А. Нильсон, П. И. Пидкасистый, Р. Б. Срода, А. В. Усова и др.); изучены формы организации самостоятельной работы и подходы к ее классификации (А.С. Белкин, И. Я. Лернер, И. И. Малкин, П. И. Пидкасистый, И. Э. Унт); освещены вопросы организации самостоятельной работы и ее совершенствования (М. Г. Гарунов, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис, Р. А. Низамов и др.); разработаны концепции самообразования (В. И. Андреев, А. К. Громцева, Г. Н. Сериков, М. Н. Скаткин и др.).

Варианты организации самостоятельной работы студентов в условиях применения современных педагогических и информационных технологий, особенности взаимосвязи управления и самоуправления самостоятельной работой студентов рассмотрены в исследованиях Н. В. Гришина, М. А. Петровой, И. Г. Широковой, Г. Н. Юшко и др.; предложены разные системы организации самостоятельной работы студентов, способы руководства ею и повышения эффективности (Л. Г. Вяткин, П. Я. Гальперин, Е. К. Осипьянц, Н. С. Сарро, Н. Ф. Талызина, Т. И. Шамова и др.).

В первую очередь необходимо достаточно четко определить, что же такое самостоятельная работа студентов. В общем случае это любая деятельность, связанная с воспитанием мышления будущего профессионала. Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента связан с самостоятельной работой. В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне её, в контакте с преподавателем и в его отсутствии.

Термин «самостоятельная учебная работа» рассматривается в Педагогическом словаре как «вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности обучающегося во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер, и как средство формирования познавательных способностей обучающихся, их направленности на непрерывное самообразование» [2 с. 134].

По мнению М.Г. Гарунова и П.И. Пидкасистого, самостоятельной работе студентов присущи следующие характеристики: она формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач; вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации; является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения; является орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью обучающегося в процессе обучения и профессионального самоопределения [1].

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля. В последние годы наряду с традиционными формами контроля - контрольными работами, рефератами, коллоквиумами, зачетами, экзаменами - достаточно широко вводятся новые методы, то есть организация самостоятельной работы студентов производится на основе современных образовательных технологий. В качестве такой технологии в современной практике высшего образования часто рассматривается рейтинговая система обучения, позволяющая студенту и преподавателю выступать в виде субъектов образовательной деятельности.

Рейтинговая система обучения, как известно, обеспечивает наибольшую информационную, процессуальную и творческую продуктивность самостоятельной познавательной деятельности студентов при условии ее реализации через технологии личностно-ориентированного обучения [4].

Очень эффективен при реализации рейтинговых систем *тестовый контроль* знаний и умений студентов как еще один метод активного контроля, который отличается объективностью, обладает высокой степенью дифференциации испытуемых по уровню знаний и умений. Тесты дают возможность в значительной мере индивидуализировать процесс обучения путем подбора индивидуальных заданий для практических занятий, индивидуальной и самостоятельной работы, позволяет прогнозировать темпы и результативность обучения каждого студента.

Кроме рейтинговой системы и тестового контроля, методами оптимизации самостоятельной работы студентов могут выступать, на наш взгляд, *анализ собственной деятельности*, использование *анкеты-рефлексии*, написание *эссе* и многие другие.

В заключение отметим, что система организации самостоятельной работы студентов с учетом курса обучения, уровня подготовки обучающихся и других факторов определяется в процессе творческой деятельности преподавателя. Цель такой системы - эффективно стимулировать готовность студентов к самостоятельному труду, их вовлеченность в учебный процесс и творческую активность каждого студента. Ведь главное в стратегической линии организации самостоятельной работы студентов в современном вузе заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий для развития высокой активности, самостоятельности и ответственности студентов в аудитории и вне ее в ходе всех видов учебной деятельности.

#### **Литература**

1. Гарунов, М.Г., Пидкасистый, П.И. Самостоятельная работа студентов. Вып.1 / М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. - М.: Знание, 1978. - 48 с.
2. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: ИКЦ «МарТ», 2005. - 448 с.
3. Концепция модернизации российского образования до 2020 года [Электронный ресурс] / - Режим доступа: [http://edu.mari.ru/ou\\_respub/sh14/](http://edu.mari.ru/ou_respub/sh14/)
4. Юшко, Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования / Рост. гос. ун-т. - Ростов-н/Д, 2001. - 23 с.

### **ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ-ПЕДАГОГОВ К РЫНКУ ТРУДА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Е. Н. Дружинина, начальник Управления социальной работы,  
доцент кафедры акмеологии и менеджмента  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия***

***Аннотация:*** статья посвящена важной качественной характеристике профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза - готовности будущего педагога к рынку труда. В работе обозначена цель, сформулированы приоритетные

*задачи, представлены технологии формирования готовности выпускников через взаимодействие педагогического вуза и работодателя,*

**Ключевые слова:** *готовность выпускников к рынку труда, качество подготовки, эффективное трудоустройство, технология, взаимодействие работодателя и вуза, выпускник, работодатель.*

Современная концепция развития профессионального педагогического образования в России выражается в идее модернизации, отражающей обновление содержания профессионального педагогического образования, приведение характеристик и качеств системы образования в соответствие с современными инновационными требованиями, мировыми тенденциями экономического и общественного развития страны.

Результативность высшего образования проявляется в профессиональной готовности выпускника вуза, основными требованиями к которой являются:

- подготовленность выпускника педагогического вуза к профессионально-педагогической деятельности;
- мотивированность - потребность в профессиональном самоопределении на рынке образовательных услуг;
- коммуникативность - способность к установлению межличностных контактов с детьми в процессе профессиональной деятельности, стремление к сотрудничеству в обучении и воспитании;
- ответственность - способность понимать и контролировать результаты своих действий согласно поставленным целям и задачам обучения и воспитания, социальным, нравственным и правовым нормам и правилам;
- рефлексивность - способность к самооценке и контролю своих действий и поступков в профессиональной деятельности;
- прогностичность - способность проектировать профессиональную деятельность с учетом рисков в ней;
- эмоционально-волевая устойчивость - способность управлять своими эмоциями и волевыми действиями в профессионально-педагогической деятельности [5, с.17].

Однако особенностью последних лет развития профессионального педагогического образования является не только подготовка высококвалифицированных, компетентных, конкурентоспособных педагогов, но и их востребованность и готовность к рынку труда, в связи с чем мы считаем, что *важной качественной характеристикой профессиональной подготовки выпускника является также готовность будущего педагога к рынку труда.*

В своих исследованиях, проведенных ранее, мы рассматриваем готовность выпускника к рынку труда как процесс и результат развития адаптивности студентов, влияющей на их трудоустройство, и как показатель качества профессионального педагогического образования [2, с.45]. В целях формирования готовности выпускников к рынку труда и, как следствие, их дальнейшего эффективного трудоустройства необходимо выстроить систему партнерских отношений педагогического вуза с представителями работодателей, которая обеспечит не только успешную адаптацию выпускников педагогических вузов к рынку образовательных услуг, но и будет способствовать их адаптации к изменяющимся условиям рынка труда, самореализации в учебно-воспитательной деятельности и профессиональному саморазвитию.

В условиях современной действительности именно взаимодействие вуза с работодателем способно обеспечить гарантии востребованности выпускника, его соответствие требованиям рынка труда; создание новых, самых широких возможностей



для самореализации выпускников и молодых специалистов, ответственных как за свой личный успех, так и за процветание всей страны.

Целью такого взаимодействия является профессиональная подготовка, обеспечивающая формирование готовности выпускника к рынку труда, личностную успешность молодого специалиста через его профессиональную занятость, основанную на компетентности и осознанности выбора, в сочетании с удовлетворением потребности работодателей в компетентных конкурентоспособных специалистах, способных адаптироваться в отношении постановки и достижения целей в изменяющихся образовательных ситуациях.

Для решения поставленных задач в Уральском государственном педагогическом университете были разработаны и апробированы различные технологии взаимодействия педагогического вуза и работодателя в процессе формирования готовности выпускников-педагогов к рынку труда, которые мы условно разделили на четыре блока:

- управленческие технологии,
- организационные технологии,
- образовательные технологии,
- педагогические технологии.

Среди *управленческих технологий* наиболее результативными можно назвать: создание в структуре вуза Центра и Совета по содействию трудоустройству; разработка совместной с работодателем долгосрочной Программы по формированию готовности выпускника к рынку труда и дорожной карты по ее реализации.

Наиболее значимыми *организационными технологиями* мы считаем проведение информационных мероприятий (Ярмарки вакансий, Дни карьеры), встреч, презентаций, круглых столов с работодателями; организацию стажировок студентов старших курсов; формирование базы вакансий работодателей и резюме выпускников; разработку и ведение специализированного сайта Центра содействия трудоустройству.

Основными *образовательными технологиями*, на наш взгляд, являются: открытие новых специальностей в соответствии с заявками работодателей; организация длительной практики студентов; вовлечение работодателей в учебный процесс; проведение актов лекций и программ «Основы технологии трудоустройства» и «Основы обучения бизнесу» для студентов.

Наибольший интерес с точки зрения формирования готовности выпускников-педагогов к рынку труда представляют *педагогические технологии*, реализация которых позволяет выявить основные затруднения в педагогической деятельности будущих педагогов, обеспечивает эффективное преддипломное личностно-профессиональное становление выпускника педагогического вуза, способствует привлечению к работе в образовательные организации наиболее перспективных молодых специалистов: конкурс профессионального мастерства «Педагогический дебют», проекты «Школа профессионального успеха» и «Педагогическая интернатура».

Результатом системной деятельности УрГПУ во взаимодействии с работодателями по формированию готовности выпускников к рынку труда является положительная динамика востребованности (Таблица 1) и трудоустройства выпускников университета (Таблица 2).

Таблица 1.

**Востребованность выпускников УрГПУ 2009-2014 гг.**

Наименование показателя	2009г.	2010г.	2011г.	2012г.	2013г.	2014г.
Количество выпускников	929	1103	1409	1213	1091	938
Количество заявок	520	542	869	1005	1254	1292,6

Таблица 2.

**Трудоустройство выпускников УрГПУ 2010-2014 годов**

Год выпуска	Количество выпускников педагогических специальностей	Из них трудоустроено (кол-во, %)
2010	1046	681 (65,1%)
2011	939	650 (69,2%)
2012	822	638 (77,6%)
2013	876	744 (84,9%)
2014	911	783 (85,9%)

**Литература**

1. Голышев, И.Г. Управление интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Голышев Игорь Геннадьевич. – Казань, 2012. – 67 с.
2. Дружинина, Е. Н. Система взаимодействия вуза и работодателя по содействию адаптации выпускников педагогического вуза к рынку труда // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 43–50.
3. Дружинина, Е. Н. Основы технологии трудоустройства / Е. Н. Дружинина // Высшее профессиональное и дополнительное образование : сб. программ / науч. ред. А. А. Симонова. – Вып. 3. – Екатеринбург : Ажур, 2015. – С. 81–88.
4. Дружинина, Е.Н. Программа содействия в трудоустройстве и адаптации к рынку труда студентов выпускных курсов на 2011-2015 г. / Е. Н. Дружинина, С. Б. Кирина // Комплекс целевых программ по основным направлениям стратегии инновационного развития Уральского государственного педагогического университета на 2011-2015г. Екатеринбург: Урал гос. пед. ун-т, 2011. – С. 104-117.
5. Игошев, Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : моногр. / Б. М. Игошев. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201 с.
6. Кондратьев, С. В. О сущности и структуре педагогического взаимодействия / С. В. Кондратьев // Профессиональное развитие учителя в послевузовский период непрерывного педагогического образования. – Волгоград : [б. и.], 1998. – Ч. 2. – С. 45–52.
7. Конкурентоспособность выпускника педагогического университета. Постановка проблемы в современных социокультурных условиях : коллективная моногр. / И. Б. Готская, В. М. Жучков, Е. С. Заир-Бек [и др.] ; под общ. ред. С. А. Потачева. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 146 с.
8. Назаров, С. В. Изменение в оценке готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Назаров Сергей Владимирович. – Омск, 2010. – 23 с.

9. О федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы : [постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180188](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188).
10. Об образовании в Российской Федерации : [федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ]. – М. : Проспект, 2013. – 160 с.
11. Профессиональная компетентность: понятия, виды : информ. справ. / сост. Н. Л. Солянкина. – Красноярск : [б. и.], 2003. – 25 с.
12. Пупышева, Е. Л. Профессиональная компетентность будущего учителя как общее условие формирования профессионально значимых личностных качеств / Е. Л. Пупышева // Наука и школа. – 2003. – № 6. – С. 5–8.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/m788.html](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m788.html).
14. Шмелева, С. А. Профессиональная адаптация выпускников педагогического вуза к условиям современного рынка труда : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шмелева Светлана Анатольевна. – Орел, 2009. – 20 с.

## **РАЗВИТИЕ СКОРОСТНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ДЕВУШЕК 15-16 ЛЕТ В БЕГЕ НА 400 МЕТРОВ**

*Д. М. Душко, ассистент кафедры физического воспитания  
Института физической культуры  
ФГБОУ ВПО «Уральского государственного  
педагогического университета»*

*Е. В. Игнатьева, ассистент кафедры физического воспитания  
Института физической культуры  
ФГБОУ ВПО «Уральского государственного  
педагогического университета»*

*К. С. Куликова, ассистент кафедры физического воспитания  
Института физической культуры  
ФГБОУ ВПО «Уральского государственного  
педагогического университета»  
г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация.** В легкой атлетике гладкий бег на 400 метров относится к наиболее сложным дистанциям и предъявляет высокие требования к организму спортсмена. Основой развития скоростной выносливости является общая выносливость, для развития которой применяются разнообразные упражнения, выполняемые длительно и с большой нагрузкой. Анализ научно-методической литературы показывает, что для развития скоростной выносливости необходимо выполнять упражнения с большой скоростью, причем общая длина отрезков дистанции или ускорений в беге должна быть больше дистанции, на которой специализируется бегун.*

*Важным фактором в развитии скоростной выносливости является повышение абсолютной скорости бега на эталонном отрезке для создания запаса скорости. Это дает возможность спортсмену пробежать дистанцию с меньшей затратой сил и большей средней скоростью.*

**Ключевые слова:** выносливость, скоростная выносливость, бег, легкая атлетика.

Гладкий бег на 400 метров относится к наиболее трудным дистанциям легкой атлетики и предъявляет высокие требования к организму спортсмена. Для достижения высоких спортивных результатов на этой дистанции необходимо иметь отличную технику бега, высокий уровень развития скоростных качеств, а также скоростной и специальной выносливости[9].

Зачастую в основной части тренировки используется лишь повторный метод, когда пробежки выполняются после минутного перерыва, или комплексного метода, причем интенсивность нагрузки не регулируется. В результате развивается лишь общая, а не скоростная выносливость, соответствующая специфике бега на средние и длинные дистанции [11].

Многие авторы признают высокую эффективность интервального метода в развитии скоростной выносливости, но некоторая его «жесткость» ограничивает его применения в тренировке. Мы предполагаем, что применение этого метода повысит уровень развития специальной выносливости бегунов 15-16 лет, в частности, скоростной выносливости, что весьма актуально именно в данной возрастной группе, когда результаты достигают уровня чемпионата России[8].

Анализ актуальности темы и выявленных противоречий позволил сформулировать *проблему* исследования, заключающуюся в поиске и выборе эффективных средств и методов, направленных на развития скоростной выносливости у девушек 15-16 лет. Востребованность практики повышения уровня эффективности учебно-тренировочного процесса определила выбор *темы исследования*, которая сформулирована следующим образом: «*Развитие скоростной выносливости у девушек 15-16 лет в беге на 400 метров*».

*Объект:* учебно-тренировочный процесс бегунов 15-16 лет на средние дистанции.

*Предмет:* методика развития скоростной выносливости у бегунов 15-16 лет на дистанции 400 метров.

*Скоростной* называют выносливость, проявляемую в двигательной деятельности, когда от человека требуется удержать максимальную или субмаксимальную интенсивность работы (скорость или темп движений либо такое соотношение скоростей, – например, на первой и второй половине дистанции, – при котором дистанция преодолевается в полную силу). Скоростная выносливость в максимальной зоне обусловлена функциональными возможностями анаэробного креатинфосфатного энергетического источника. Предельная продолжительность работы не превышает 15-20 секунд. Физиологической основой скоростной выносливости являются анаэробные возможности организма с обеими их фазами – алактатной и гликолитической. Основным внешним показателем скоростной выносливости является время, на протяжении которого удастся поддерживать заданную скорость либо темп движений, или соотношение скоростей, достигаемых на частях дистанции [1].

Эффективным средством развития скоростной выносливости являются специально подготовительные упражнения, максимально приближенные к соревновательным по форме, структуре и особенностям воздействия на функциональные системы организма, специфические соревновательные упражнения и общеподготовительные средства [3].

Для повышения анаэробных возможностей организма используют следующие упражнения:

1. Упражнения, преимущественно способствующие повышению алактатных анаэробных способностей. Продолжительность работы 10—15 с, интенсивность максимальная. Упражнения используются в режиме повторного выполнения, сериями.

2. Упражнения, позволяющие параллельно совершенствовать алактатные и лактатные анаэробные способности. Продолжительность работы 15-30 с, интенсивность 90-100% от максимально доступной.

3. Упражнения, способствующие повышению лактатных анаэробных возможностей. Продолжительность работы 30-60 с, интенсивность 85-90% от максимально доступной[2].

4. Упражнения, позволяющие параллельно совершенствовать алактатные анаэробные и аэробные возможности. Продолжительность работы 1-5 мин, интенсивность 85-90% от максимально доступной.

Выносливость развивается лишь в тех случаях, когда в процессе занятий преодолевается утомление определённой степени. При этом организм адаптируется к функциональным сдвигам, что внешне выражается в улучшении выносливости. Величина и направленность приспособительных изменений соответствует степени и характеру реакций, вызванных нагрузками [3].

Для развития скоростной выносливости применяются следующие методы:

1. Методы непрерывного упражнения (равномерный и переменный).

2. Методы интервального прерывного упражнения (интервальный и повторный).

3. Соревновательный и игровой методы [4].

Развитие специальных физических качеств у бегунов на 400 м достигается путём применения определённых методов тренировки: равномерного переменного, повторного, интервального, участия в контрольных и официальных соревнованиях.

*Педагогический эксперимент* проводился в течение годового макроцикла (сентябрь 2014 – июнь 2015 гг.) с целью определить эффективность применяемого комплекса средств и методов, направленных на развитие скоростной выносливости у легкоатлетов 15-16 лет.

Для повышения уровня развития скоростной выносливости в обеих группах применялись следующие средства:

- кроссовый бег;
- упражнения с отягощениями;
- бег 30 м с ходу;
- бег 30 м со старта;
- бег 100-600 м;
- прыжки с места, с разбега (тройной, пятерной);
- бег в гору.

Перечисленные средства включались в содержание тренировочных занятий недельных микроциклов подготовительного периода.

Основу подготовки спортсменов контрольной группы составляли равномерный, переменный и повторный методы. Тренировки испытуемых контрольной группы продолжались в обычном режиме, основная работа заключалась в пробегании дистанций 6х200 м., 5х300 м. Скорость пробега отрезков варьировалась, но должна быть приближена к соревновательной. Интервалы отдыха использовались для относительного восстановления испытуемых [5].

Для повышения уровня развития скоростной выносливости в экспериментальной группе применялись следующие средства:

- темповый кроссовый бег;
- бег 30 м. с ходу;
- фартлек;
- бег 200-300-400-600 метров;
- бег 100-200-300-400-300-200-100 метров;
- бег 100-150-200-250-300 метров;
- прыжки с места, с разбега (тройной, пятерной);
- бег в гору.

Для достижения высоких спортивных результатов на дистанции 400 метров необходимо иметь отличную технику бега, высокий уровень развития скоростных качеств, а также скоростной и специальной выносливости.

Анализ научно-методической литературы и результатов экспериментального исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Анализ данных научно-методической литературы показал, что в настоящее время всеобщее признание завоевывает положение о том, что достижение высоких результатов в легкой атлетике в беге на 400 метров требует высокого уровня развития скоростной выносливости.

2. Разработан экспериментальный комплекс средств и методов, направленный на развитие скоростной выносливости бегунов 15-16 лет на дистанции 400 метров.

В экспериментальный комплекс физических упражнений входили такие упражнения как:

- темповый кроссовый бег;
- фартлек;
- бег 100-200-300-400-300-200-100 метров;
- бег 100-150-200-250-300 метров;
- бег 200-300-400-600 метров и наоборот.

В тренировке контрольной и экспериментальной групп использовались повторный, равномерный методы, метод круговой тренировки, игровой и соревновательный методы. Однако основу тренировки экспериментальной группы составлял интервальный метод. Он оказался наиболее эффективным.

3. Результаты экспериментального исследования показали, что начальный уровень скоростной выносливости у бегунов контрольной и экспериментальной групп находился приблизительно на одном уровне.

Исследование, проведенное в конце эксперимента, показало, что в обеих группах наблюдался прирост, но у бегунов экспериментальной группы он был незначительно выше, чем у бегунов контрольной группы:

- в беге на 150 метров с низкого старта, прирост у бегунов контрольной группы составил 2,1 % у бегунов экспериментальной группы – 3 %;
- в беге на 400 метров у бегунов контрольной группы всего 1,6 %, тогда как у бегунов экспериментальной группы – 4,5 %;
- в беге на 600 метров у бегунов контрольной группы результат увеличился на 0,7 %, у бегунов экспериментальной группы на 1,1 %.

Таким образом, вышеуказанные средства и методы, направленные на повышение уровня скоростной выносливости, оказались эффективными для экспериментальной группы.

### Литература

1. Абдулова, А. М. Книга легкоатлета [Текст] / А. М. Абдулова, Р. В. Орлова. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 200 с.
2. Аракелян, Е. Е. Экспериментальное обоснование методики применения специальных беговых упражнений в процессе начальной спортивной подготовки юных бегунов на короткие дистанции : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Е. Аракелян. – М. : ВНИИФК, 1970. – 25 с.
3. Ашмарин, Б. А. Теория и методика физического воспитания [Текст] / Б. А. Ашмарин, Ю. А. Виноградов. – М. : Просвещение, 1990. – С. 143-148.
4. Бойко, А. Ф. Основы лёгкой атлетики [Текст] / А. Ф. Бойко. – М. : Физкультура и спорт, 1996. – 250 с.
5. Брейзер, В. В. Динамика спортивного результата под влиянием тренировочных воздействий / В. В. Брейзер // Теория и практика физической культуры. – 1983. – №12. – С. 10-13.
6. Вайцеховский, С. М. Книга тренера [Текст] / С. М. Вайцеховский. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – 488 с.
7. Валик, Б. В. Тренерам юных легкоатлетов / Б. В. Валик. – М. : Физкультура и спорт, 1974. – 167 с.
8. Вострокнутов, В. С. Формирование интереса учащихся к занятиям физической культурой [Текст] : методические рекомендации / В. С. Вострокнутов. – М. : Регион, 1999.
9. Волков, В. М. Спортивный отбор [Текст] / В. М. Волков, В. П. Филин. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 176 с.
10. Врублевский, Е. П. Организация подготовки квалифицированных бегунов на 400 м в годичном цикле [Текст] / Е. П. Врублевский, А. В. Левченко // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 9. – С. 34-35.
11. Дедковский, С. М. Скорость и выносливость [Текст] / С. М. Дедковский. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – С. 174-191.

### ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ЗАДАЧА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*М. А. Дьячкова, к.пед.н., доцент кафедры педагогики,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

***Аннотация:** гражданское воспитание детей нацелено на развитие личности, обладающей правовой культурой, способной конструктивно взаимодействовать в социуме. Правовая социализация как целенаправленный процесс адаптации личности к правовой жизни в обществе обеспечивает интеграцию человека в правовую среду, правовые отношения, регуляцию поведения человека; развитие его правовой активности.*

***Ключевые слова:** социализация, правовая социализация, социальная ситуация развития, правовая десоциализация, правовое пространство, правовое воспитание, интернализация.*

Стратегия развития воспитания приоритетной задачей в сфере гражданского воспитания детей определяет развитие личности, обладающей правовой культурой, способной конструктивно участвовать в принятии решений, затрагивающих права и интересы людей [4]. В период смены правовых норм, образцы поведения, реализация прав человека зависит во многом от самого человека, его способностей адаптироваться к изменениям, преобразовывать отношения между личностью и государством на основе развития права, установления законности. Для этого человеку необходимо овладеть социально-правовыми знаниями, навыками реализации прав, опытом взаимоотношений с социальными институтами.

Правовая социализация (социализация от лат. *socialis* – общественный) как целенаправленный процесс адаптации личности к правовой жизни в обществе, с точки зрения целей обеспечивает интеграцию человека в правовую среду, правовые отношения; адаптацию к существующим правовым состояниям, актуальным для человека; регуляцию поведения человека; развитие правовой активности человека. Говорить о становлении полноправной личности без включения ее в процесс правовой социализации не представляется возможным.

Человек как существо социальное в течение жизни усваивает социальные ценности и нормы, содержание которых ориентирует на поддержание социального порядка в обществе. Интернализация, усвоение индивидом выработанных обществом ценностей и норм, происходит в процессе социализации, результатом которой является появление внутреннего императивного саморегулятора, совести, которая без внешнего социального контроля способна удерживать индивида от нежелательных для общества, потенциально дезинтегрирующих общество действий.

Одним из первых обратил внимание на проблему социализации французский социолог и философ Э. Дюркгейм, понимающий социализацию как сочетание приспособления и обособления человека к условиям конкретного общества. Содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы его члены успешно овладевали социальными ролями (полоролевая, профессиональная, семейная, политическая и др. социализация). Э. Дюркгейм подчеркивал, что любое общество стремится сформировать человека в соответствии с имеющимися у него идеалами (моральными, правовыми и др.).

Еще в Европейской социальной хартии (Турин, 1961; Страсбург, 1996) обращено внимание на необходимость принятия всех мер для обеспечения права каждого человека воспитываться в обстановке, способствующей полному развитию его личности: дети должны получать заботу, помощь, образование, профессиональную подготовку, а общество призвано оберегать детей от безнадзорности, насилия и эксплуатации [2]. Хартия закрепляет право на социализацию как неотъемлемое право каждого человека.

Правовую социализацию, ее сущность невозможно осмыслить без обращения к работам исследователей из разных областей знания. Так, Л. С. Выготский, психолог, считал, что источником развития ребенка является изменяющаяся социальная среда, для описания которой вводит термин «социальная ситуация развития» [лат. *socialis* — общественный] — сущностная характеристика возрастного периода развития. Социальная ситуация развития определяется им как «своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [1]. Социальная ситуация развития растущего человека определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми.



Дж. Г. Мид, философ, рассматривает социализацию как освоение социальных ролей в процессе социального взаимодействия [3]. З. Фрейд, основатель психоанализа, анализирует социализацию с учетом биологической природы человека и его первичных влечений, считая, что главным фактором социализации является семья [5]. Э. Эриксон, психоаналитик, автор теории стадий психосоциального развития, обосновывает, что социализация осуществляется в течение всей жизни, путем решения разного рода проблем, возникающих на разных этапах жизни человека [6].

Правовая социализация как целенаправленный процесс адаптации личности к правовой жизни в обществе, с точки зрения целей обеспечивает интеграцию человека в правовую среду, правовые отношения; адаптацию к существующим правовым состояниям, актуальным для человека; регуляцию поведения человека; развитие правовой активности человека.

Правовая социализация личности – это единство процесса освоения правовых норм поведения и механизма формирования правовых качеств личности. Результатом успешной правовой социализации является адекватное функционирование человека в правовом поле. Следует отметить, что постоянно меняющаяся правовая реальность как следствие влечет за собой тот факт, что правовая социализация личности происходит практически на протяжении всей жизни человека.

Правовая социализация – это процесс, а не одномоментное явление. На ранней стадии развития человека правовая социализация осуществляется в процессе воспитания, формирования личности. Затем правовая социализация осуществляется под воздействием социальных институтов, связана с формированием новых знаний, навыков, отношений. Наряду с правовой социализацией под влиянием неблагоприятных факторов может происходить и правовая десоциализация, вызванная утратой ценностей, полным или частичным отрицанием правовых норм.

Правовая социализация может осуществляться под воздействием разного рода факторов. В связи с этим следует говорить о стихийной правовой социализации, содержание, характер и результаты которой определяются социокультурными реалиями. Правовая социализация может быть относительно направляемая государством и относительно социально контролируемая, когда государством и обществом создаются условия для правового развития человека. Важно назвать правовую социализацию, в основе которой лежит желание человека самосовершенствоваться в правовом смысле, исходя из его индивидуальных потребностей и объективных условий жизни.

Каждый человек имеет право на социализацию в целом и правовую в частности, то есть право на освоение системы социальных, правовых норм, ценностей, на выработку на этой основе социальных, правовых установок, ориентаций, потребностей. Право на социализацию предполагает включение индивида в реальную жизнь, овладение им всеми необходимыми социальными (в том числе правовыми) знаниями, навыками, что обеспечивается имеющимися в государстве институтами социализации. Институты социализации – это целая система естественно сложившихся или специально созданных учреждений, организаций, функционирование которых направлено на развитие индивидов через образование и воспитание. К ним относятся: институты первоначального развития природных свойств человека (семья), институты обучения и воспитания (детский сад, школа, спортивные клубы и др.), институты общественно-производственной социализации (трудовые коллективы, общественные организации и партии), армия, СМИ, конфессии и др.

Вхождение человека в правовое пространство обеспечивается всеми выше названными институтами социализации, а также различными институтами права, которые,

реализуя право человека на правовую социализацию, участвуют в процессе его социализации путем правового воспитания, формирования правосознания и правовой культуры.

### **Литература**

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во «Смысл»; изд-во «Эксмо», 2005. – 1136 с.
2. Европейская социальная хартия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kadrovik.ru/docs/har18.10.61.htm> (дата обращения: 15.10.2015).
3. Мид, Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / Дж. Г. Мид ; РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; сост. и переводчик В. Г. Николаев ; отв. ред. Д. В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. - Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. N 996-р г. Москва [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/media> (дата обращения: 12.11.2015).
5. Фрейд, З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд ; сост. Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский. – Минск: Поппури, 2010. – 608 с.
6. Эриксон, Э.Г. Детство и общество /Э.Г. Эриксон; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев – 2-е изд. перераб. и доп. - СПб.: Речь, 2000. – 415 с.

## **ЗАНЯТИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПО ПРОФИЛЮ ДЕРЕВООБРАБОТКИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ГРУППЫ РИСКА С ОВЗ**

**Д. В. Зорин, учитель  
ГКОУ СО Нижнетагильская школа интернат 2  
г. Нижний Тагил, Россия**

**Аннотация:** в статье представлен формирования социально-трудовыиз навыков у умственно отсталых учащихся на внеурочных занятиях по деревообработке.

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, внеурочные занятия, социально-трудовые навыки.

Подростки, относящиеся к группе риска, как правило, происходят из неблагополучных или неполных семей. Ограниченные возможности здоровья являются углубляющим фактором в девиантном поведении таких воспитанников. Они либо чувствуют свою отличность от других детей, что способствует формированию комплекса неполноценности, либо ощущают протестное отторжение, неприятие своего состояния. То и другое приводит к попыткам доказать себе и окружающим, что «я не хуже других», что чаще всего выражается в асоциальном поведении, нарочитой грубости, демонстративных нарушениях школьной дисциплины, невыполнении требований учителя. Это, кроме всего прочего, влечёт за собой разрушение контакта воспитанника с педагогом, что приводит к недостаткам коррекционной работы, консервации и дальнейшим углублениям нарушений здоровья воспитанника.

В числе других способов коррекционной работы с воспитанниками группы риска (так называемыми «трудными»), является их вовлечение на занятия внеурочной деятельностью в кружки и секции. Если спортивные секции, творческие студии или технические кружки требуют набор определённых качеств – общефизической подготовки, художественных способностей, минимальных технических знаний, то кружки типа «Умелые ру-

ки», предоставляют больше возможностей для привлечения учащихся самого разного уровня подготовки, физических возможностей и творческих способностей.

Являясь учителем столярного дела, я веду кружок деревообработки. Контингент занимающихся в кружке практически ничем не ограничен – от 4 до 9 класса, мальчики и девочки, самых разных психофизических возможностей. Разделение по группам условное, только самые маленькие – 4, 5 класс, занимаются отдельной группой, 7, 8, и 9 классы занимаются в смешанных группах. Около 40% из них можно отнести к группе риска. Далеко не все из кружковцев обучаются по профилю «столярное дело», но особенности материала дают возможность даже неподготовленным учащимся в короткий срок освоить минимальные навыки в работе и применяя их получить удовлетворительный результат. Дерево, материал доступный, достаточно легкий в обработке, пластичный, с широким диапазоном применения. Понятие «деревообработка» в названии, позволяет охватить самый широкий спектр деятельности – от выжигания и выпиливания, до резьбы, судо- и авиа-моделирования и корнепластики. Это расширяет возможности привлечения к занятиям учащихся самых разных способностей, возможностей и интересов. К примеру: многие учащиеся (и все девочки) занимаются выпиливанием лобзиком из фанеры, занятие, требующее усидчивости и развитую мелкую моторику.

Те же ребята, кто не испытывает интереса к такой деятельности или имеет недостаточно развитую мелкую моторику пальцев, осваивают приёмы строгания рубанком и пиления, изготавливая из обрезков доски фигурные досочки – основу для ключниц, разделочных досок, подставок под горячее и т.д., которые будут позже украшены выжиганием, резьбой или декупажем. Небольшая группа ребят, уже имеющих навык работы с деревообрабатывающим инструментом, пожелала заняться техническим моделированием и сейчас в работе находятся несколько миниатюрных спортивных яхт, пара подводных лодок под резиномотор, столько же макетов-копий старинных кораблей, несколько моделей-игрушек автомобилей, самолётов и прочей техники. Ребята, ограниченные в своих возможностях, вследствие физических недостатков (ДЦП) или глубокого поражения ЦНС, но желающие посещать занятия кружка, участвуют в создании скульптур из корней и веток (корнепластика), путём снятия с заготовленного материала коры и зачистки наждачной шкуркой поверхности будущей скульптуры.

Также привлекаются к подобным работам воспитанники, входящие в группу риска, которые не хотят заниматься или просто не умеют, но которых воспитатели ГПД направляют на занятия кружка. Выполняя простейшие операции по распиливанию, ошкуриванию и зачистке заготовок из природного материала, подростки увлекаются процессом совместной работы, у них появляется желание продолжить работу, попробовать более сложные операции.

У воспитанников группы риска развивается умение работать в коллективе, воспитывается внимание к красоте окружающей природы, возникает интерес к работам, выполняемым другими ребятами и желание попробовать изготовить то же самое. Приобретённые в ходе занятий в кружке навыки деревообработки пригодятся воспитанникам впоследствии как в быту, так и в будущей профессии.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Д. О. Иваненко, ассистент кафедры русского языка  
и методики его преподавания в начальных классах  
Институт педагогики и психологии детства,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** в статье рассматриваются современные подходы, определяющие содержание образования на уровне начального общего образования. Подчеркивается значимость формирования обучающегося начальной школы как субъекта образовательной деятельности, способного самостоятельно добывать новые знания, работать с информацией.

**Ключевые слова:** младшие школьники; деятельностный подход; личностно ориентированный подход.

Современный этап развития школьного образования выдвигает на первый план индивидуальный подход к обучающимся. В нормативных документах и публикациях об образовании обсуждаются такие новации, как деятельностный характер организации образования, исследовательская деятельность школьников. При разработке Федерального государственного образовательного стандарта приоритетом начального общего образования становится формирование у младших школьников умения учиться и способности к организации своей деятельности, создание условий, способствующих реализации потенциальных возможностей обучающихся, обеспечивающих их личностный рост.

Новая парадигма образования смещает ориентацию образовательного процесса с формирования знаний, умений и навыков на развитие ключевых компетенций обучающихся. Согласно современным взглядам содержание образования должно быть направлено на конкретного человека, обеспечивать ему автономность и самостоятельность. Такой подход демонстрирует продуктивный, практико-ориентированный характер образовательного процесса, подчеркивает значимость операционных компетенций [3, с. 12].

В Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения основой формирования ключевых компетенций у школьников определяется организация учебного процесса на основе деятельностного, личностно ориентированного подходов [5, с. 5].

Педагогическая энциклопедия определяет деятельность как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий свои потребности [4, с. 166]

По словам В. В. Давыдова: «...понятие деятельности нельзя ставить в один ряд с другими психологическими понятиями, поскольку среди них оно должно быть исходным, первым и главным». Фактически этим и определяется суть деятельностного подхода – рассмотрение любого психического явления и процесса в его становлении и функционировании сквозь призму категории деятельности. Основанием такого подхода выступает общепсихологическая теория деятельности, а сам подход представляет

собой приложение этой теории и изучению и формированию психических процессов и свойств. Деятельностный подход по своей сути универсальный, поскольку охватывает широчайший спектр познавательных процессов и личностных качеств. [2, с. 65].

Основная идея деятельностного подхода в воспитании связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития субъектности ребенка. То есть в процессе и результате использования форм, приемов и методов воспитательной работы рождается не робот, обученный и запрограммированный на четкое выполнение определенных видов действий, деятельностей, а человек, способный выбирать, оценивать, программировать и конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, самореализации.

Деятельностный подход как бы сравнивает в функциональном плане обе сферы образования – обучение и воспитание: при реализации деятельностного подхода они в равной мере способствуют становлению субъектности ребенка. Вместе с тем деятельностный подход, реализуемый в контексте жизнедеятельности конкретного ученика, учитывающий его жизненные планы, ценностные ориентации и его другие параметры субъективного мира, по своей сути является личностно-деятельностным подходом. Поэтому в целях постижения его сущности выделением два основных компонента – личностный и деятельностный.

Деятельностный подход в воспитании в совокупности компонентов исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью. Суть воспитания с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей со взрослыми в реализации вместе выработанных целей и задач.

Деятельностный подход ориентируется на сензитивные периоды развития школьников как на периоды, в которые они наиболее «чувствительны» к усвоению языка, освоению способов общения и деятельности, предметных и умственных действий [2, с. 69-70].

Деятельностный подход в воспитании учитывает характер и законы смены типов ведущей деятельности в формировании личности ребенка как основания периодизации детского развития. Реализуется в русле ключевой идеи современной педагогики о необходимости преобразования ученика из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в субъект. По словам В. В. Серикова, становления ребенка субъектом – это не момент воспитания, а его суть. Подобный взгляд на воспитание и место в нем феномена становления субъективности позволяет заключить: деятельностный подход в воспитании - это по своей сущности субъективно-деятельностный подход.

Наше понимание содержания образования как сферы человеческого бытия и человеческой деятельности опирается также на положения психологической науки о развитии личности в деятельности – в деятельности учения, в общении [1, с. 8].

Говоря о важности деятельности в развитии личности ребенка, необходимо также подчеркнуть взаимосвязь различных видов деятельности детей младшего школьного возраста (совместно-распределенной учебной деятельности; игровой, творческой, трудовой и спортивной деятельности [4, с. 125]. Важным является положение В.С. Леднева о том, что каждая из сторон деятельности входит во все другие, пересекается с ними.

Концентрация внимания педагога на целостности личности, забота о развитии не только интеллекта, гражданского чувства ответственности, но и духовной стороны лич-

ности с эмоциональными, эстетическими, творческими задатками и возможностями развития – все это включает в себя личностно ориентированный подход в образовании. Его цель – создание условий для полноценного развития следующих функций индивидуума: способность человека к выбору; умение рефлексировать, оценивать свою жизнь; поиск смысла жизни, творчество; формирование образа «Я»; ответственность (в соответствии с формулировкой «Я отвечаю за всё»); автономность личности (по мере развития она всё больше освобождается от других факторов).

В личностно ориентированном образовании ученик — главное действующее лицо всего образовательного процесса. Педагог становится не столько «источником информации» и «контролером», сколько диагностом и помощником в развитии личности ученика. Организация такого учебного процесса предполагает наличие руководства, формула которого вполне может быть взята у М. Монтессори – «помоги мне сделать это самому».

Личностно ориентированное образование подразумевает ориентацию на обучение, воспитание и развитие всех учащихся с учетом их индивидуальных особенностей: возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных; образовательных потребностей, ориентацию на разный уровень сложности программного материала, доступного ученику; выделение групп учащихся по знаниям, способностям; распределение учащихся по однородным группам: способностям, профессиональной направленности; отношение к каждому ребёнку как к уникальной индивидуальности [4, с. 54-55].

Данные подходы (деятельностный и личностно ориентированный) дают возможность по-новому подойти к разработке проблемы развития системы образования в начальной школе, рассматривая ее с позиции динамической системы взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходит присвоение культуры, ее преобразование и изменение самого субъекта. Но возникает противоречие между традиционными методами обучения, которые направлены на изложение материала учителем, а затем на контроль его усвоения, и новыми требованиями к организации учебного процесса – создание условий для формирования обучающегося как субъекта образовательной деятельности, как субъекта собственной жизни. Разрешение названного противоречия связано с поиском и использованием в учебном процессе форм и методов, которые позволяют создать образовательную среду, где компетенции становятся ведущим содержанием образования, его основными результатами, которые будут востребованы в жизни человека [5; с. 27]. История и практика гуманистического образования свидетельствуют, что становление самостоятельно-автономного субъектно действующего человека всегда связано прежде всего с освоением способов действия, выработкой инструментов отношения к окружающему миру, коммуникации с другими людьми. Таким образом, актуальным становится использование в образовательном процессе методов, которые формируют у обучающихся умение самостоятельно добывать новые знания, работать с информацией, делать выводы и умозаключения. Так, высказывание Л.С. Выготского: «То, что дети могут сделать вместе сегодня, завтра каждый из них сможет сделать самостоятельно» – отражает необходимость включения в учебный процесс исследовательской деятельности обучающихся [4, с. 56].

### Литература

1. Бунеева Е.В. Научно-методическая стратегия начального языкового образования: монография / Е.В. Бунеева. – М.: Баласс, 2009. – 208с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1996. – С. 69-70.

3. Начальное общее образование: федеральный государственный образовательный стандарт: сборник нормативных материалов. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 160 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. М.: Просвещение, 2011. – 168 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

***К. Б. Каданцев, учитель трудового обучения  
КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой»  
г. Сургут, ХМАО-Югра, Россия***

***Аннотация:** в статье представлен опыт работы по формированию профессионально-трудовых навыков у обучающихся с умственной отсталостью в рамках профессиональной подготовки.*

***Ключевые слова:** профессионально-трудовые навыки, умственная отсталость, профессиональная подготовка, трудовое обучение.*

В настоящее время важной проблемой в образовательном учреждении для детей с ОВЗ является формирование профессионально-трудовых навыков у детей с нарушениями интеллектуального развития. Острота этой проблемы обусловлена рядом причин: изменением социально-экономических устоев общества с одной стороны и интеграционными процессами в образовании с другой [2].

Каждому виду труда и рабочей профессии свойственны лишь 3—4 типа элементарных движений. Эти движения иначе можно назвать рабочими движениями, а трудовые навыки, которые образуются на основе этих движений можно назвать профессионально-трудовыми навыками, свойственными для данной рабочей профессии. Начиная обучаться слесарному делу обучающийся тратит значительное время на овладение необходимой операцией. Впоследствии это время сокращается благодаря тому, что «автоматически» включаются имеющиеся, теперь уже устойчивые связи между центрами головного мозга. У ребенка с нарушением интеллектуального развития вследствие органического повреждения коры головного мозга стойко поражена познавательная деятельность. Каждое новое движение, действие у него формируется в замедленном темпе по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Именно поэтому в процессе профессиональной подготовки по специальности «Слесарь-ремонтник», у обучающихся КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ОВЗ» развиваются приспособительные навыки и качества, позволяющие им после окончания образовательного учреждения при необходимости усвоить другие виды труда. Известно, что далеко не все выпускники нашего ОУ работают по специальности. Производственный процесс крупных предприятий оснащен оборудованием, которого не имеет наше учреждение а, технологии, применяемые на производстве, все время совершенствуются. С другой стороны, в «рыночных условиях» некоторые предприятия разоряются, рабочие места сокращаются. В современной ситуации выпускник нашего образовательного учреждения должен суметь трудоустроиться и успешно работать на другом производстве [2]. В этой связи

уделяется особое внимание развитию профессионально-трудовых навыков учащихся на уроках слесарного дела. Трудовой навык характеризуется правильным (в соответствии с образцом) выполнением действия, определенным темпом и ритмом движений, их плавностью и слитностью. Формирование трудовых действий на уровне навыка является важным условием самостоятельной работы выпускников школы с проф. Подготовкой. Однако не только навыки определяют двигательную организацию труда [7]. Так, например, действия опиливания металла у школьника могли быть сформированы на уровне навыка (по темпу, правильности, плавности и т. п.), но работать напильником он может, таким образом, только в течение одного часа, после чего в связи с утомлением его действия ухудшаются. Следовательно, у этого ученика недостаточно сформировано такое двигательное качество, как выносливость (одно из свойств, характеризующих работоспособность), в данном виде трудовой деятельности [1].

К другим необходимым в труде рабочего двигательным качествам относятся сила, ловкость, быстрота. Формирование профессионально-трудовых навыков учащихся осуществляется на основе планирования смены видов работ. При этом нагрузка школьников должна строго соответствовать их индивидуальным возможностям.

Общим, достаточно достоверным фактом, установленным при наблюдениях за выполнением контрольных практических и квалификационных работ по профессиональной подготовке, является то, что за небольшим исключением большинство выпускников хорошо владеют рабочими, операционными навыками. В ряде случаев качество отдельно выполненных операций позволяет оценить работу выпускников даже на уровне 3—4 разряда квалификационных требований, т. е. на уровне выполнения операции квалифицированными рабочими.

Таким образом, трудовое обучение в КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для детей с ОВЗ», безусловно, дает возможность формировать рабочие операционные навыки у большинства детей с нарушением интеллекта. Этот факт сам по себе говорит о том, что у ребенка с нарушением интеллекта (если этот ребенок не имеет грубых нарушений в развитии опорно-двигательного аппарата, например спастические параличи и т. п.) можно вполне успешно сформировать двигательные рабочие навыки (работа слесарными ручными инструментами и т. п.) [6].

Вместе с тем формирование навыков у обучающихся в нашем образовательном учреждении протекает своеобразно. Прежде всего, легко заметить, что навыки у детей с нарушением интеллекта формируются медленнее, чем у нормальных учеников, в среднем в 5—6 раз. Между тем, формирование двигательного рабочего навыка у учащихся протекает при различных, часто изменяющихся условиях, что является вполне естественным для хода работы в учебных мастерских. Следовательно, требуется достаточно высокий уровень развития активных форм торможения. Иначе говоря, на первых этапах формирования рабочего навыка от ученика требуется распределение активного внимания на соблюдение ряда требований при выполнении рабочего движения. В частности, при пилении ученик должен соблюдать правильное и при этом различное распределение усилия руки в нажиме в начале, в середине и в конце движения полотна пилы. Ученик должен постоянно контролировать правильность положения полотна пилы относительно разметочных рисок (линий, нанесенных рейсмусом или карандашом на обрабатываемой детали). Одновременное соблюдение только этих двух основных требований, как показывают наблюдения, длительное время не удастся обучающимся с нарушением интеллекта. В этой связи следует отметить, что опытные учителя правильно делают, когда сначала отрабатывают с учени-



ками отдельные компоненты рабочего навыка, а потом уж вводят комплексные упражнения, в которых требуется одновременно соблюдать ряд требований при производстве рабочих движений.

Педагогический опыт показывает, что как степень автоматизации, так и темп и ритм рабочих навыков у учеников с нарушением интеллекта заметно улучшаются к концу профессионально-трудового обучения. Описанные недостатки сглаживаются или полностью преодолеваются. Не менее серьезный недостаток формирования рабочих операционных навыков у учеников с нарушением интеллекта — косность этих навыков, сугубо подчеркнутая зависимость качества их протекания от того, знаком объект работы ученику или нет. В последнем случае такой ученик не всегда правильно и быстро находит необходимый прием работы, хотя соответствующий навык у него и сформирован. Это свидетельствует о том, что трудовые умения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья не всегда являются достаточно обобщенными и, следовательно, не всегда легко используются (переносятся) в новые условия трудовой деятельности [4].

В известной мере успешное формирование профессионально-трудовых навыков у обучающихся с нарушением интеллекта можно объяснить тем, что количество учебного времени, отводимого на тренировку навыков в школе с проф. подготовкой, весьма велико. Однако объяснить возможность успешного формирования рабочих навыков у умственно отсталых учеников только количеством тренировочных упражнений было бы неправильно. Есть и другие причины. Одну из них мы уже указывали, говоря о приемах работы опытных учителей. Они, как правило, расчленяют сложный двигательный навык на ряд более простых, отрабатывают каждый элемент, с тем чтобы позднее объединить эти элементы в общий комплекс сложного навыка.

Почти во всех перечисленных навыках самое трудное для учеников — правильно распределить усилия рук в прямолинейном поступательно-возвратном движении либо в сохранении прямолинейности движения. Все эти двигательные рабочие навыки легко расчленяются на составные элементы, т. е. еще более простые движения. Это и позволяет учителю постепенно подвести учеников к овладению рабочим движением в целом. Несколько более сложны навыки, нужные для работы на ручной швейной машинке или на токарном станке с ручным управлением подачей резца. В работе на токарном станке при ручном управлении суппортом требуется не менее сложное согласование движений левой и правой руки (подача суппорта слева направо или наоборот и продвижение резца от себя вперед) [1].

Заметно нарушается протекание рабочего навыка у учеников, если им предлагается несколько видоизмененное или незнакомое задание. Так, ученики (слесарное дело) успешно выполняли задание по изготовлению крепежного угольника (угольники для крепления угловых вязок оконных рам). Когда же им было предложено вырубить из металлической пластины и опилить квадратные рамки, то учащиеся явно затруднялись выполнить это задание. На первом этапе (ориентировка в задании, определение порядка операций) работы задание показалось ученикам настолько новым, что они не сумели применить успешно уже известные им навыки рубки металла и его опилки, сверления отверстий, проверки прямоугольности рамки. Все это было необходимо повторить в связи с выполнением нового задания.

Подобные факты свидетельствуют о том, что у обучающихся с нарушением интеллекта выработка двигательного рабочего навыка теснейшим образом связывается с определенным содержанием задания и всякое изменение содержания практического задания может вызвать затруднения в протекании двигательного навыка.

Резюмируя все выше сказанное можно сделать вывод о том, что проблема формирования рабочих навыков у учащихся с нарушением интеллекта изучена еще недостаточно, однако уже сейчас ясно, что работа по формированию трудовых навыков протекает успешнее, когда она сочетается с коррекцией недостатков умственной деятельности обучающихся. При этом условия легче преодолеваются инертность, косность, трудности переноса навыка, характерные для умственно отсталых детей.

### **Литература**

1. Васенков, Г.В. Формирование профессиональных навыков переплетного дела у учащихся вспомогательной школы / Г.В.Васенков // Дефектология.- 1995. - №3. – С.15-19.
2. Волосовец, Т.В. Проблемы трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений и профессиональное образование инвалидов / Т.В.Волосовец// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2002. - № 4. - С.4-9.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: 5т. - М.: Педагогика, 1983. - 368с.
4. Коркунов, В.В. Трудовое воспитание во вспомогательной школе /В.В.Коркунов// Методические рекомендации. - Свердловск, 1989. - 29с.
5. Мирский, С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе / С.Л.Мирский. - М.: Просвещение, 1988. - 224с.
6. Мирский, С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовой обучении / С.Л.Мирский. - М.: Просвещение, 1990. - 154с.
7. Пинский, Б.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы / Б.И.Пинский - М.: Педагогика, 1977. - 128 с.

## **ОТ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОГО И ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ – К ОСОЗНАНИЮ И ПРИНЯТИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

***Л.Ю. Китаева, учитель физической культуры,  
ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2»,  
г. Нижний Тагил, Россия***

***Аннотация:*** в статье представлен опыт работы педагога по физической культуре направленный на формирование представлений о здоровом образе жизни у обучающихся с умственной отсталостью.

***Ключевые слова:*** умственная отсталость, физическая культура, здоровый образ жизни.

Как известно нарушение интеллекта у ребенка в преобладающем большинстве случаев сочетается с аномальным развитием двигательной сферы, становление которой неотделимо от познания мира, овладение речью, трудовыми навыками, поэтому, важное значение для социализации личности умственно – отсталых детей имеет уровень ее сформированности.

Одной из главных причин, затрудняющих формирование двигательных умений и навыков у таких детей, являются нарушение моторики, не только накладывающее отрицательный отпечаток на их физическое развитие, но и сказывающиеся на процес-

се социализации личности, развитии познавательной и трудовой деятельности, последующей социально – трудовой адаптации по окончании школы.

Основной целью в своей работе, я считаю создание педагогических условий для укрепления и сохранения здоровья обучающихся воспитанников, для успешного развития у детей коммуникативных способностей и формирования толерантного отношения к окружающим, через привлечение к активному участию в спортивных состязаниях всех уровней (от внутришкольных до областных параолимпийских соревнований под эгидой Специального Олимпийского Комитета), с целью подготовки ребят к дальнейшей успешной адаптации и социализации их во взрослой жизни.

Свою педагогическую деятельность, я делю на три равнозначных направления:

- преподавание учебной дисциплины «Физическая культура» в 1 – 9 классах.
- воспитательная работа – формирование школьных команд для различных соревнований и организация воспитательно - тренерской работы по подготовке состава команд к предстоящим соревнованиям
- организация и проведение общешкольных спортивно-развлекательных мероприятий с целью закрепления полученных на уроках спортивных умений и навыков, и формирования интереса к занятиям физкультурой и спортом.

При планировании и проведении уроков физической культуры я ставлю перед собою следующие, на мой взгляд, основные задачи:

- укрепление физического здоровья учащихся;
- развитие силы, выносливости, ловкости и точности;
- возможная коррекция отдельных физических недостатков, средствами физической культуры;
- воспитание валеологической культуры у учащихся.

Решению этих задач я отдаю предпочтение потому, что это дает возможность:

- добиться соответствия основных параметров физического здоровья общепринятым нормам необходимых каждому человеку, независимо от того, работает он или нет;
- сформировать у ребенка достаточный уровень силы, выносливости, ловкости и точности, что создаёт предпосылки для его продуктивной трудовой деятельности;
- своевременная коррекция отдельных физических недостатков, доступная средствам физической культуры, может реально помочь ребёнку приблизиться к норме.

Владение и понимание значения основ валеологической культуры помогут нашим учащимся осознано заниматься физической культурой и адаптивным спортом.

Одним из следующих важнейших направлений в своей работе, я вижу в организации и участии наших учеников в спортивных состязаниях в формате адаптивного спорта на уровне города, округа и региона,

Первой ступенью для наших ребят в адаптивный спорт является участие в спортивных состязаниях в рамках внутришкольных физкультурных мероприятий .

Именно здесь в них закладываются те качества характера, которые необходимы для достижения успеха не только в более серьёзных соревнованиях в формате адаптивного спорта на уровне города, округа и региона, но и просто в трудовой деятельности.

В течение нескольких лет я отбираю из победителей внутришкольных спортивных мероприятий кандидатов для формирования сборных команд школы для участия в параолимпийских соревнованиях, проходящих в нашем регионе.

Конечно, основой этой системы является команда (спортивный детский коллектив), нацеленный на определенную задачу – подготовка и участие в соревнованиях.

Поэтому, огромное значение, я придаю формированию команды участников. Прежде всего, я добиваюсь в команде здорового психологического климата. Ребята должны уметь не только хорошо выполнять спортивные упражнения сами, но и помогать друг другу с целью достижения общей победы команды.

Не менее сложна и работа по планированию и организации подготовки команды к соревнованиям. Это план тренировок, который включает в себя и программу индивидуальной работы с каждым участником, и программу формирования командных навыков.

Большая работа мною проводится и с родителями участников команды, так как, выезжая на соревнования за пределы города, мы должны получить разрешение на участие каждого ребенка не только у врача, но и в первую очередь у родителей.

Так же с родителями решаются и все бытовые и организационные вопросы, связанные с выездом и участием в соревнованиях.

Но вся эта огромная работа не напрасна. Она дает и спортивный результат, и, а это самое главное, педагогический. Ребята успешно справляются со всеми поставленными перед ними задачами (конечно в силу своих возможностей) и стараются сделать это с максимальной отдачей. Во время соревнований, во время проезда к месту их проведения и возвращения домой, во время проживания при проведении соревнований, они чувствуют и ведут себя действительно как одна команда, которая представляет честь школы. И когда ребята получают заслуженные награды, они и радуются, и плачут, и делают это искренне.

Не менее значимым направлением является организация и проведение общешкольных спортивно-развлекательных мероприятий с целью закрепления полученных на уроках спортивных умений и навыков, и формирования интереса к занятиям физкультурой и спортом.

Если на уроках физической культуры, ребёнок усваивает теоретические знания по этой дисциплине, и осваивает спортивные умения и навыки, то реализовать их комплексно он может только участвуя в спортивных состязаниях, только в борьбе, приложив максимум воли и своих возможностей.

Поэтому, я, в своей педагогической деятельности, очень широко использую любые формы спортивных состязаний (от «Весёлых стартов» и «Зарничек» до внутришкольных параолимпийских соревнований)

Спортивные праздники внутри школы с набором самых различных видов состязаний и игр можно отнести к спортивным мероприятиям начального уровня, где дети имеют возможность получить первые навыки и опыт спортивной борьбы, проверить себя и свои возможности в индивидуальной и коллективной форме.

Очень важна и работа по привлечению родителей к участию в спортивных играх «Папа, мама и я – спортивная семья» Это повышает интерес родителей к школьной жизни своих детей и формирует у детей устойчивое, положительное отношение к урокам физкультуры и к здоровому образу жизни.

Так же, эти праздники помогают выделить наиболее способных ребят по физической подготовке и коммуникативным способностям для дальнейшей работы с ними по подготовке школьных команд, участвующих в различных параолимпийских соревнованиях под эгидой СОК (Специальный Олимпийский Комитет), которые относятся уже к соревнованиям областного и республиканского уровня.

К огромному сожалению, не всем детям нашей школы, по медицинским показаниям доступна радость общения с адаптивным спортом. Но для всех, кому это доступно, я стараюсь сделать всё возможное для того, чтобы они смогли окунуться в мир адаптивного спорта, проверить свои физические возможности, спортивные умения и навыки, почувствовать радость победы, добиться реального успеха.

Всё это помогает мне формировать у ребят:

- положительное отношение к занятиям физической культурой и спортом;
- развивать силу, ловкость, точность и выносливость;
- воспитывать у ребят коммуникативные способности и толерантное отношение к окружающим.

Наличие этих качеств будет необходимо ребятам после окончания школы для успешной адаптации в учебных коллективах ПТУ или в трудовых коллективах на производстве и в конечном итоге полной социализации в обществе.

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*А. В. Костюк, к.пед.н., доцент кафедры логопедии  
и клиники дизонтогенеза*

*ФГБОУ ВПО Уральский государственный  
педагогический университет,  
ведущий специалист Центра «Логопед»,  
г. Первоуральск, Россия,*

*И. В. Сухорукова, педагог-психолог Центра «Семья»,  
консультант КРОО "Свет надежды",  
г. Красноярск, Россия*

***Аннотация:** в статье рассмотрены современные подходы проведения логопедической диагностики детей с расстройствами аутистического спектра.*

***Ключевые слова:** логопедическая диагностика, нарушения речи, расстройства аутистического спектра.*

Одним из важнейших этапов логопедической работы с любым ребенком является так называемая логопедическая диагностика, под которой понимается полное логопедическое обследование с целью изучения состояния неречевых и речевых функций, в том числе коммуникативных навыков с целью выявления вербальных и невербальных дефицитов и сохраненных функций. В практике логопедии существует огромное количество технологий логопедического обследования, все эти технологии объединяет опора на то, что у ребенка имеются коммуникативные навыки, социально понятные поведенческие реакции, а также ребенок понимает и интерпретирует невербальные и вербальные средства коммуникации, которыми пользуется логопед.

Известно, что у каждого ребенка с расстройством аутистического спектра (далее РАС) спонтанное формирование коммуникативных навыков чрезвычайно затруднено: дети затрудняются в понимании контекста ситуации и контекста общения, в подражании взрослым и сверстникам, в понимании невербальных и вербальных средств коммуникации, в усвоении социальных правил коммуникации, в использовании имеющихся коммуникативных умений в конкретной ситуации общения. Кроме того, спонтанно приобретаемые в ходе развития ребенка с РАС коммуникативные на-

выки недостаточно генерализуются, что вызывает их неверное применение в различных ситуациях общения, дополнительно затрудняя коммуникацию не только для ребенка, но и для его коммуникативного партнера. Во многих исследованиях описаны особенности становления коммуникативных навыков у ребенка с РАС [1, 3, 4, 9, 10]. Обобщая доступные в настоящее время исследования, можно выделить 2 фактора: 1) затрудненность распознавания коммуникативных актов ребенка окружающими его людьми, что приводит к недостаточному использованию окружающими ребенка людьми коммуникативного потенциала ситуаций; 2) специфическая обработка организмом ребенка с РАС информации об окружающей среде, что затрудняет спонтанный анализ коммуникативной и социальной ситуации и спонтанное овладение социально одобряемыми коммуникативными навыками, как у ребенка без аутизма.

Неумение выполнять инструкции, неумение реагировать на речь логопеда привычным для логопеда способом приводят к неверным результатам обследования и к необходимости применения специальных методов и приемов логопедической диагностики в работе с детьми с аутизмом. Принятие решения о выборе методов и приемов логопедической диагностики должно основываться на начальных навыках ребенка в использовании как вербальных, так и невербальных средств коммуникации.

Опираясь на концепции психологических исследований [2, 7], мы рассматриваем общение в ходе логопедического обследования ребенка с расстройством аутистического спектра как процесс передачи и приема вербальной и невербальной информации.

Как известно, индивидуальные поведенческие вербальные и невербальные реакции ребенка с РАС, носящие коммуникативный характер, не только недостаточно распознаются окружающими, но и препятствуют использованию традиционных стандартизированных психологических методик изучения коммуникации. В связи с этим достаточно надежным, хотя и трудоемким, методом получения необходимой информации является метод прямого наблюдения.

Под наблюдением подразумевается прямая регистрация событий очевидцем [5, 6, 7]. Таким образом, в процедуре логопедического обследования ребенка с расстройством аутистического спектра прямое невключенное наблюдение происходит в контексте окружающей среды, в естественных условиях. Оно планируется по заранее обдуманной процедуре: устанавливаются определенные сроки и средства сбора этой информации. Данные носят систематический характер и записываются в определенный документ.

Во время сбора информации отмечается связь внешних событий с имеющимися у ребенка коммуникативными навыками – отмечается время коммуникативной реакции, место, присутствующие, форма реакции, самостоятельно была произведена реакция или с подсказкой, функция и интенсивность (громкость, сила) реакции.

При наблюдении регистрируются следующие параметры:

**1) особенности средств общения ребенка:**

- экспрессивно - мимические средства общения (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);
- предметно - действенные средства общения (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов с взрослыми или стремление приближаться к нему, быть взятым на руки); речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики);

- средства невербальной коммуникации: фонационные - тембр голоса, темп и громкость речи, устойчивые интонации, особенности произнесения звуков, заполнения пауз (э, мэ...); кинетические - жесты, позы, мимика;

## **2) функции общения ребенка**

- регуляция поведения - просьба действия или объекта, протест против действия или объекта.

- социальное взаимодействие - обращение с просьбой о помощи, приветствие или прощание, хвастовство (демонстрация), обращение с просьбой разрешить, признание чужого действия.

- совместное внимание - комментарий объекта или события, уточнение чужого высказывания, вопросы об объекте или событии

Помимо средств и функций общения в процессе наблюдения важно отметить коммуникативную среду и разнообразия мотивационных факторов, окружающих ребенка, поскольку развитие общения любого ребенка (в том числе ребенка с РАС) – зависит от мотивационно-потребительской функции коммуникации и характеризуется социальным взаимодействием со взрослым или сверстником.

Наблюдения и запись результатов наблюдения начинается до начала взаимодействия логопеда с ребенком и является необходимым для разработки индивидуальной программы формирования конкретных коммуникативных навыков в структуре формирования навыков вербального поведения.

В ходе невключенного наблюдения логопед начинает постепенно включаться во взаимодействие с ребенком, предлагая ему различные предметы, но не настаивая на их принятии ребенком, т.е. формируя восприятие себя как позитивного стимула и одновременно подбирая поощрение. В дальнейшем, в зависимости от приятных для ребенка предметов, логопед начинает изучать состояние традиционных для логопедической диагностики невербальных и вербальных функций. Однако, в процедуре такого изучения логопеду необходимо использовать не изучение реакции ребенка на прямые инструкции и на картинки, как предполагает традиционные приемы логопедической диагностики, а использовать специально организованную предметную среду для вызывания поведенческих реакций, необходимых для изучения разных сторон невербальных и вербальных функций.

## **Литература**

1. Барбера, М. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach) : Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами [Текст] / М. Л. Барбера, Т. Расмуссен. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
2. Психология. Учебник для гуманитарных вузов [Текст] / Под редакцией В. Н. Дружинина. – СПб-Харьков-Минск, 2001.
3. Хаустов, А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / А. В. Хаустов. – Дисс....канд.пед. наук.. – М., 2005.
4. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА [Текст] / Р. Шрамм. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013.
5. Cooper, John O. Applied behavior analysis / John O. Cooper, Timothy E. Heron, and William L. Heward. – 2nd ed. - Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill-Prentice Hall, 2008.
6. L'intervention précoce en autisme. Le Modèle de Denver pour jeunes enfants. – Dunod, Paris, 2013.
7. Skinner, B. F. Verbal Behavior / B. F. Skinner. – Cambridge, Massachusetts, 2014.

8. Social skills for adolescents and adults. [Электронный документ] – адрес доступа: <http://www.autism.org.uk/living-with-autism/communicating-and-interacting/social-skills/social-skills-for-adolescents-and-adults.aspx>
9. Sundberg, Mark L. Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities / Mark L. Sundberg, James W. Parington. – Concord : AVB Press, 1998.
10. Teaching Communication Skills to Children with Autism [Электронный документ]. – адрес доступа: [https://www.attainmentfamily.com/PDFs/BookSamples/TSCWA\\_Sample.pdf](https://www.attainmentfamily.com/PDFs/BookSamples/TSCWA_Sample.pdf)

## **ДУХОВНО–НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА С ЗПР**

***С. А. Кочутина, учитель начальных классов  
МКОУ ГО Заречный «СОШ №4»,  
г. Заречный, Россия***

***Аннотация:** в статье представлен опыт организации духовно-нравственного воспитания обучающихся с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, духовно-нравственное воспитание.*

Из страны детства все мы уходим в большую жизнь, насыщенную радостью и страданием, минутами счастья и горя. Способность радоваться жизни и умение мужественно переносить трудности закладывается в раннем детстве. Человек как храм закладывается в детстве. «Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей, - утверждал Лев Семёнович Выготский, - есть основной момент при переходе от возраста к возрасту».

Всё больше совершенствуется, модернизируется, усложняется учебный процесс. В соответствии со Стандартом на ступени начального общего образования осуществляется духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей.

Таким образом, духовно-нравственное развитие и воспитание является первоочередной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования. Опираясь на актуальность этой проблемы в современном обществе и на возраст воспитуемых и обучаемых нами детей, мы стали ближе заниматься этой проблемой. В нашей школе в рамках реализации ФГОС разработана «Образовательная программа духовно – нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования». В соответствии со Стандартами и Образовательной программой школы по духовно-нравственному воспитанию, на основе программы Э. Козлова, В. Петровой, И. Хомяковой «Азбука нравственности», была разработана рабочая программа внеурочной деятельности по духовно-нравственному направлению «Уроки нравственности». Занятия проводятся во внеурочное время один раз в неделю.

Программа включает в себя 135 занятий по 35 - 40 минут и рассчитана на четыре года обучения.

Цель программы: воспитание нравственных чувств и этического сознания у младших школьников.



Занятия проводятся в форме уроков, тренингов, внеурочных мероприятий и игровых программ, позволяющих школьникам приобретать опыт нравственного поведения. Занятия программы «Уроки нравственности» включают в себя игровые элементы. Используется яркая наглядность и электронные ресурсы. На уроках нравственности важна активность школьника, его участие в обсуждениях жизненных ситуаций. Это уроки разъяснения, объяснения и обучения. Основная задача на кружке состоит в том, чтобы пробудить у ребёнка интерес к внутреннему миру человека, заставить задуматься о себе и своих поступках, их нравственной сущности.

Реализация программы предполагает формирование первоначального представления о базовых ценностях отечественной культуры в процессе проведения бесед, экскурсий, заочных путешествий, участия в творческой деятельности, такой, как театральные постановки, литературно-музыкальные композиции, художественные выставки, просмотр видеофильмов.

Следует также заметить, что многие вопросы духовно-нравственного воспитания требуют не изобретения новых приёмов, методов, а разумного использования и системного применения старых, общепринятых. Стала больше внимания уделять тому, чтобы на уроках литературного чтения присутствовали добро, истина, красота, т.е. на повышение духовности урока. Художественная литература несёт в себе законы нравственности и воспекает ее ценности в образной форме. Факты литературы воздействуют на эмоциональную сферу человека, заставляют его переживать. Переживания рождают самостоятельные мысли, закрепляемые в долгосрочной памяти, становясь принадлежностью души человека. У младших школьников интенсивно развиваются моральные чувства - товарищество, ответственность за класс. Следует отметить, что сложность восприятия детьми текста, который имеет духовную направленность, возникает, как правило, в результате их малого личного духовного опыта. Именно в младшем школьном возрасте, когда так сильна эмоциональная память, восприятие того или иного образа может оказаться решающим в жизни человека, потому что именно в это время формируется в детях духовное начало. Создание условий и ситуаций нравственного выбора для моделирования поведения ребёнка на основе сопоставления поступков литературных героев со своим жизненным опытом. Какая литература предлагает богатый материал для духовного становления ребенка? Конечно, светская. Говоря о первой особенности курса, включении в учебники высокохудожественных текстов, произведений классической литературы, отметим, что анализ учебников показал: 82,1 % литературных текстов учебников Л. Ф. Климановой (УМК «Школа России») ориентированы на духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников, на формирование у них высших человеческих ценностей. Следовательно, средствами учебника созданы все условия для нравственного развития и воспитания младших школьников на уроках литературного чтения, что полностью соответствует задачам, сформулированным ФГОС НОО и «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России». В частности, в учебнике «Литературное чтение» для 2 класса предусмотрена работа с большим количеством произведений устного народного творчества: пословицами и поговорками, русскими народными песнями, потешками и прибаутками, считалками и небылицами, загадками, русскими народными сказками. Всего во втором классе изучается 110 произведений УНТ, из них 65,5% - пословицы и поговорки, отражающие различные нравственные аспекты и ценности (о труде, о дружбе, о взаимопомощи, о согласии, об отношениях с родителями и уважении к старшим и пр.), 19,1% - загадки, 15,4% - другие произведения малых фольклорных жанров. Всё это свидетельствует о том, что в учебни-

ке достаточно полно представлен материал для духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России на примере произведений фольклора русского народа. Кроме того, огромный пласт в учебнике представляют произведения русских писателей-классиков (А. Пушкин, И. Крылов, Л. Толстой) и великих русских поэтов (А. Блок, Ф. Тютчев, К. Бальмонт, А. Плещеев, А. Фет, А. Толстой, С. Есенин, В. Брюсов, И. Бунин). Из 223 произведений, изучаемых во 2 классе, 22,8% приходится на произведения русских классиков, что составляет почти треть всех изучаемых произведений. Также широко представлена литература писателей-соотечественников 20-90 годов XX столетия (М. Пришвин, Н. Сладков, Б. Житков, В. Бианки, К. Чуковский, С. Маршак, А. Барто, Н. Носов, В. Осеева, Э. Успенский, В. Драгунский, И. Токмакова, В. Берестов, Э. Мошковская, Е. Благинина и др.), что составляет 23,8 % от всех изучаемых произведений и равно количеству произведений классиков русской литературы.

Общеизвестным является факт, что писатели и поэты, создававшие произведения для детей уже в наше время, продолжали культурные традиции классической литературы, раскрывали перед читателями всё те же непреходящие общечеловеческие ценности и нравственные постулаты, а, следовательно, их произведения не утратили актуальности на сегодняшний день и являются в руках современного учителя инструментом формирования нравственной сферы личности, инструментом развития эстетических чувств и художественного вкуса учащихся.

Таким образом, благодаря учебникам Л. Ф. Климановой и др., ученики соприкасаются с великой тайной искусства и огромным культурным наследием, представленным вышеперечисленными авторами, что само по себе уже обладает мощным воспитывающим потенциалом будущего гражданина России.

#### **Литература**

1. Данилюк А.М., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России 2011г.
2. Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования /Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373, зарегистрирован в Минюсте РФ 22 декабря 2009 г., регистрационный N 15785.
3. Стефаненко Н. А. Литературное чтение. Методические рекомендации. 2 класс, 2012 г.
4. Тисленкова И.А. Нравственное воспитание: для организаторов воспитательной работы и классных руководителей / И.А.Тисленкова. - М.: Просвещение, 2008. 108 с.
5. Выготский Л.С. Собр. Сочинений. Т.4. — М.: 1983. С. 385.

# ОВЛАДЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧЬЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ТЕКСТА

*А. А. Краева, доцент, к.пед.н.,  
Институт педагогики и психологии детства,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
г. Екатеринбург, Россия.*

**Аннотация:** В статье рассматриваются основные проблемы методики формирования знаний и умений в области связной речи младших школьников, показываются основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся начальной школы при построении устного и письменного текста.

**Ключевые слова:** речь, связная речь, текст, признаки текста, текстовые умения.

Становление речи – важный этап в жизни детей, так как овладение языком является сложным процессом. Формирование и развитие коммуникативного направления в школах России связано с именами М. Р. Львова, Т. А. Ладыженской, Т. Г. Рамзаевой, В. Г. Горецкого, С. Л. Рубинштейна и других.

Искать новые пути в обучении языку младших школьников заставляет часто неудовлетворительный результат обучения в средней школе, когда выпускники затрудняются в выборе речевой реакции, адекватной возникшей ситуации общения, не могут свободно выразить свою мысль в слове, самостоятельно рассуждать. Между тем развитие мышления неразрывно связано с развитием речи, это взаимообусловленный процесс, и недоразвитие речи – сигнал о недостаточном развитии мышления. Настораживает так же то, что в последнее время учителя начальных классов довольно часто жалуются на то, что дети на уроке не хотят говорить, они не знают, как это сделать правильно, а на уроке им не дается речевой материал. В этом случае дети никогда не заговорят. Поэтому мы видим необходимость в изучении данной проблемы.

Центральным понятием для нашей работы являлось понятие "текст", которое рассматривается в современной научной литературе как основная единица речевого общения. Исследователи текста (И. Р. Гальперин, С. И. Гиндин, Г. А. Золотова, Г. В. Колшанский, А. А. Леонтьев, Л. М. Лосева, Н. С. Пospelов, Е. А. Реферовская, И. П. Севбо, З. Я. Тураева, И. А. Фигуровский, Г. Д. Чистяков и др.) определяют место текста в системе языка или речи, вычленяют собственно текстовые категории, присущие только этой единице.

Текст характеризуется содержательной и структурной завершенностью, в тексте выражается отношение автора к сообщаемому, а в синтаксическом отношении текст представляет собой предложения, которые по смыслу и с помощью лексико-грамматических средств. Текст является, с одной стороны, единицей языка, а с другой стороны – единицей речи. Основными характеристиками текста являются цельность и связность.

Связность как один из самых значимых категориальных признаков текста характеризуется взаимодействием нескольких факторов: содержания текста, его смысла, логики изложения, особой организации языковых средств; коммуникативной направленности; композиционной структуры.

Связной называется такая речь, которая направлена на удовлетворение потребности высказывания, передает тему (т.е. представляет единое целое), организована по законам логики и грамматики, обладает самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой [3, с.393].

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь – высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин и др.). Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к обучению в школе. Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания (А. А. Леонтьев, Л. В. Щерба).

В дошкольном возрасте наступает качественно новый этап освоения речи. Мотивом овладения родным языком выступают растущие потребности дошкольников что-то узнать, рассказать, воздействовать на себя и другого человека. Изменения поставленных перед ребенком задач, появление новых видов деятельности, усложнение общения со взрослыми и сверстниками. Расширение круга жизненных связей и отношений, приводит к интенсивному развитию всех сторон речи (звуковой, лексической, грамматической), к развитию форм (контекстной и объяснительной) и функций (обобщающей, планирующей, коммуникативной, регулирующей). В развитии словаря старших дошкольников в речи ребенка становится не только больше слов, происходит развитие их значений. Дети этого возраста, употребляя слова, обозначающие абстрактные категории, объясняют их исходя из своего опыта взаимодействия с окружающими (добрый – тот, кто не дерется).

В школе речь получает дальнейшее развитие: глаголы, которые употребляют дети младшего школьного возраста – это глаголы, обозначающие движение (пойти, бегать, принести), конкретные действия (завязывать, складывать, мыть), называющие физическое и душевное состояние (мерзнуть, спать, скучать, радоваться), работу органов чувств и их деятельность (дышать, смотреть, ахнуть), глаголы речи и мысли (думать, кричать, рассказывать, задуматься).

Имена прилагательные употребляются в небольшом количестве, хотя в речи ребенка они появляются достаточно рано, это качественные прилагательные, обозначающие цвет, размер, внешние физические или телесные качества людей (сильный, толстый), качества предметов (сладкий, горький, колючий, холодный). Встречаются относительные прилагательные, обозначающие отношение к лицу (детские забавы, взрослые разговоры), отношение ко времени (обеденный час), к числу (двойная подкладка).

Довольно распространенной категорией в речи детей являются наречия: определительные (ласково, аккуратно, весело, грубо, красиво), обстоятельственные (всегда, сзади, рядом, немножко). В период обучения грамоте в первом классе и в последующие годы значительно совершенствуется синтаксическая сторона речи. Ребенок овладевает многообразием простых и сложных синтаксических конструкций, в связи с развитием диалогической и монологической форм речи. Анализ синтаксических особенностей речи детей младшего школьного возраста показал, в монологических высказываниях дети чаще всего пользуются простыми предложениями « неспаянные»

между собой интонационно. Они не чувствуют конца предложения, речь их льется сплошным потоком до тех пор, пока ребенок не высказал в словах всех наблюдений, мыслей, воспоминаний, чувств. В основном дети употребляют предложения из 3 – 5 слов с подлежащим, именем существительным или личным местоимением, сказуемое почти всегда простое глагольное, хотя встречаются предложения с составными глагольными сказуемыми и не встречаются с составными именными. Порядок слов в предложениях обычно прямой. Довольно редко употребляются имена прилагательные в качестве определений.

Обстоятельствами речь младших школьников тоже не богата, чаще встречаются обстоятельства места и времени, выраженные существительным с предлогом и без него, обстоятельствами образа действия, выраженные наречиями.

В основном дети употребляют двусоставные предложения, но в их речи присутствуют и односоставные номинативные, особенно в начале рассказа. Используются предложения сложносочиненные, чаще с противительным союзом *а* и соединительным союзом *и*. Бессоюзные сложные предложения используются не только для передачи одновременности или последовательности действий, событий, но и для разъяснения высказанной мысли, путем установления причинно - следственных связей между объектами, признаками, событиями. Сложноподчиненные предложения употребляются нечасто, обычно это предложения с придаточным времени, изъяснительными цели. В речи детей присутствуют все предложения по цели высказывания, но подавляющее большинство составляют предложения повествовательные.

Однако у детей младшего школьного возраста связная речь развита не достаточно. Так, при описании различных событий, явлений, дети плохо передают смысловые связи между отдельными частями высказывания, и все сообщение выступает как набор слабо связанных между собой речевых фраз. В качестве формальных средств связи дети часто используют наречия (потом, после, еще), для присоединения предложений используются союзы: *а*, *и*. В большинстве случаев формальная связь между предложениями не выражена. Дети в основном правильно строят предложения, но почти полностью отсутствует четкая структура всего речевого сообщения: смысловые связи между фразами или слабо, или вообще отсутствуют. Это объясняется тем, что правила построения отдельных предложений, усваиваются детьми легче, чем принципы построения целого сообщения, где в качестве важнейшего момента выступают смысловые связи между отдельными предложениями.

Следует отметить, что связная речь к шести-семи годам достигает определенного уровня развития. В ней нарастают черты контекстности, то есть отсутствие зависимости от наглядной ситуации. На вопросы ребенок отвечает достаточно точно, краткими, а при необходимости и развернутыми ответами. Развивается умение оценивать высказывания и ответы товарищей, дополнять или исправлять их. В этом возрасте ребенок может довольно последовательно составить описательный или сюжетный рассказ на предложенную ему тему. Однако он еще нуждается в образце педагога.

Умение передавать в рассказе эмоциональное или ценностное отношение развито недостаточно. Самая сложная форма речи для младших школьников объяснительная речь. Она опирается на мышление, требует от ребенка умение устанавливать причинно-следственные связи, умение переводить свои умозаключения в словесный план. Рассуждения детей чаще всего содержат тезис и доказательства, связанные союзом (потому что, за то что), отсутствует, как правило, вывод. Словесное рассуждение у младших школьников превращается в способ решения различных задач. Включение речи в познавательную деятельность приводит к интеллектуализации всех познава-

тельных процессов. Речь перерастает в чувственное познание, перестраивает его, изменяется отношение мышления и действия, закрепляет оценки, суждения, приводит к развитию высших форм интеллектуальной деятельности.

Анализ особенности связной речи детей младшего школьного возраста позволяет определить, что у детей есть определенный словарный запас, они употребляют достаточно разнообразные синтаксические единицы. В своей речи дети чаще всего употребляют глаголы движения, конкретных действий, называющие физическое и душевное состояние человека, глаголы речи и мысли; прилагательные, обозначающие цвет, размер, качества людей и предметов, определительные наречия. Употребляют простые двусоставные предложения, состоящие из 3 – 5 слов, чаще всего с противительным союзом *а* и соединительным союзом *и*. Но с трудом осваивают способы связи структурно-смысловых частей текста, смысловые связи между предложениями. В текстах по типу рассуждения у них наблюдается стереотипное употребление союза *потому что*, чаще всего содержат только тезис и доказательства, чаще всего отсутствует вывод.

Лингвистические исследования показывают, что построение цельного и связного текста требует от ребенка овладения рядом языковых умений: строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью; соблюдать структуру текста; соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связей и разнообразных средств; отбирать адекватные лексические и грамматические средства [1], [3].

В связи с этим ребенок испытывает некоторые затруднения в построении текста, среди которых можно выделить:

1. Затруднения, связанные с неумением понять тему, вдуматься в нее, осмыслить ее границы, раскрыть тему.

Тема – это предмет речи, то, о чем говорится в изложении или сочинении, вопрос, который требуется раскрыть в высказывании.

Ученики расширяют или сужают тему, иногда пишут (говорят) совсем не на тему. Нередко устные и письменные сочинения учащихся перегружены подробностями, не имеющие значения для раскрытия темы.

2. Затруднения, связанные с неумением подчинить свое сочинение определенной (основной) мысли.

Основная мысль – это ответ на поставленный темой вопрос.

Учащиеся младшего школьного возраста далеко не всегда могут в своих собственных сочинениях раскрыть определенную мысль. Учащиеся ограничиваются лишь конечной фразой оценочного характера, например: Хорошо зимой (весной, летом!). При этом содержание сочинения может быть совершенно не согласованно с концовкой.

3. Затруднения, связанные с неумением собирать материал для рассказа, сочинения или другого связного текста, связанные с неумением систематизировать материал.

Без специального обучения многие учащиеся не умеют отбирать нужный материал и систематизировать его, в результате чего в сочинениях встречаются нарушения последовательности в изложении мысли, повторы, бездоказательные положения, отсутствие связи между отдельными частями высказывания.

4. Затруднения, связанные с неумением использовать средства языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания.

Многие учащиеся испытывают затруднения в правильном выражении своих мыслей. Это связано с недостаточным запасом лексики и синтаксических умений.

5. Затруднения, связанные с неумением составлять устный или письменный текст.

Учащиеся младшего школьного возраста не всегда умеют начать и завершить, закончить свое сочинение, по ходу рассказа упускают важное. Не могут подобрать нужные слова, все записать с соблюдением полей, красной строки, каллиграфически правильно, по ходу записи выверять орфографию.

6. Затруднения, связанные с неумением совершенствовать написанное, редактировать собственный текст.

Большинство учащихся не замечают недостатки, ошибки в отборе материала, в его расположении, в полноте или правильности раскрытия темы, в отборе слов, в построении словосочетаний и предложений из-за несформированной критики по отношению к своему творчеству.

Данные затруднения детей в построении текста зачастую связаны с психическим развитием младших школьников. У детей этого возраста, особенно в 1 – 2 классе еще наблюдается произвольное внимание, в результате чего в детской речи можно встретить много повторов. Также у детей этого возраста в основном преобладает механическая память, что мешает детям последовательно, логично излагать свой текст. В данном возрасте также недостаточно развита речь, учащиеся испытывают затруднения в правильном выражении своих мыслей. Для устранения данных затруднений учитель должен проводить специальные дополнительные занятия.

#### **Литература**

1. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка. М. «Промсвещение», 1991. – 240 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. «Красанд», 2010. – 216 с.
3. Львов М. Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М. «Академия», 2002 г. – 464 с.

### **РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПАРАДИГМЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

***М. Л. Кусова, д.филол.н., профессор, заведующий кафедрой  
русского языка и методики его преподавания в начальных классах  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия***

***Аннотация:*** в статье рассматривается связь методики развития речи детей дошкольного возраста и лингвистических дисциплин: когнитивной лингвистики, онтолингвистики, лингвокультурологии, коммуникативной лингвистики. Реализуемые в методике подходы и принципы речевого развития детей описываются с учетом концептуальных положений лингвистических дисциплин.

***Ключевые слова:*** методика развития речи, дети дошкольного возраста, когнитивная лингвистика, онтолингвистика, лингвокультурология, коммуникативная лингвистика.

Современный этап развития научной мысли отличается взаимопроникновением и взаимодействием различных наук, в частности активной интеграцией лингвистики и методики развития речи детей дошкольного возраста. Отличительной чертой последних десятилетий является тот факт, что подобная связь наблюдается не только между методикой развития речи и психолингвистикой (психолингвистика всегда выступала

как теоретическая основа методики), но и между методикой и сравнительно новыми лингвистическими науками: когнитивной лингвистикой, онтолингвистикой, лингвокультурологией, коммуникативной лингвистикой. Наряду с педагогикой и психологией данные науки определяют процесс речевого развития ребенка как динамический, в котором фиксируются определенные позиции на разных возрастных этапах, обусловленные влиянием системы языка, речевой среды, дихотомией «система – норма». С учетом понимания этого процесса выстраивается содержание методики развития речи, выявляются реализуемые в методике подходы, определяются целевые установки при реализации образовательной области «Речевое развитие».

Определение речевого развития ребенка и факторов, воздействующих на это развитие, безусловно, необходимо начинать с педагогической парадигмы. В рамках педагогической парадигмы предлагаются нормативные документы, прежде всего Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования, в котором соотносятся возрастные возможности ребенка и уровень его речевого развития. Речевое развитие ребенка представляется как результат взаимодействия всех участников образовательных отношений, речь выступает как инструмент в познавательной деятельности детей (образовательная область «Познавательное развитие»), как фактор социализации, как средство эффективной коммуникации (образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»). Первичное осознание эстетической функции языка обеспечивает процесс восприятия произведений художественной литературы как произведений искусства (образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»).

Таким образом, нормативные документы рассматривают речевое развитие ребенка через призму его личностного и интеллектуального развития, устанавливают прямую зависимость между личностным и интеллектуальным развитием ребенка и его речевым развитием, поэтому овладением языком и речью ребенком дошкольного возраста рассматривается как процесс, предполагающий личностно-развивающее взаимодействие ребенка и взрослого, ребенка и других детей. Подчеркнем, что современная методика речевого развития дошкольника связывает именно с обучением речи, считая, что овладение речью есть передача социального опыта. При этом ребенок занимает субъектную позицию, процесс имеет двусторонний характер, предполагает совместную деятельность ребенка и взрослого.

Обозначенные в ФГОС дошкольного образования позиции, прежде всего, формирование у ребенка первичных представлений о мире и отношениях объектов окружающего мира, соотносятся с подходами, существующими в когнитивной лингвистике. Когнитивная лингвистика изучает формирование и определение картины мира, рассматривает взаимоотношение картины мира и языка. Языковая картина мира отражает смыслы и духовные ценности народа, его мировоззрение и мировосприятие [2]. С позиций когнитивной лингвистики, картина мира представляет собой непрерывно обновляемый результат видения и конструирования мира в соответствии с логикой коллективного и индивидуального миропонимания. На формирование картины мира влияют язык, традиции народа, обучение. Когнитивная лингвистика рассматривает языковую форму как отражение структур человеческого сознания, мышления и познания. Языковые данные, получаемые в процессе познания, в свою очередь обеспечивают доступ к когнитивным процессам и механизмам.

Языковая картина мира может быть соотнесена с различными единицами системы языка, но для ребенка в возрасте до семи лет особенно значимой является лексическая картина мира. Слово воспринимается ребенком как центральная единица системы языка,



всеми другими единицами системы языка ребенок овладевает через посредство слова: звуками речи, морфемным составом слова, структурой предложения. Процесс развития словаря ребенка как формирование лексической картины мира представлен в действующих программах дошкольного образования. Формирование словаря связано в них с познанием ребенком окружающей действительности. А.А.Леонтьев отмечает: «Мир презентирован человеку через систему предметных значений, как бы наложенных на восприятие этого мира. ... Язык и есть система ориентиров, необходимая для деятельности в этом вещном и социальном, одним словом – предметном, мире» [3, с.268, 272].

Логика развития словаря ребенка в образовательной деятельности на уровне дошкольного образования сегодня отражает системно-языковую ценность лексических единиц. Первоначально ребенок усваивает слово как единицу, имеющую значение, определенное его номинативной функцией. Усвоение слова происходит только с опорой на контекст и собственную речевую деятельность ребенка. Взрослый, предъявляя ребенку слово, учитывает семантико-синтаксические особенности этого слова, организует взаимодействие с ребенком так, чтобы новое слово ребенок использовал в словосочетании, предложении. Уточнение значения слова происходит с опорой на внутрисловные и межсловные парадигмы: синонимические и антонимические, лексико-семантические варианты значения слова. При этом учитывается, что понимание синонимических и антонимических парадигм, как и внутрисловной парадигматики, предполагает овладение ребенком логическими операциями противопоставления, сравнения, обобщения, поэтому существенное расширение определенных фрагментов идеографической карты наблюдается именно в старшем дошкольном возрасте при освоении образовательной области «Познание».

Онтолингвистика обращена к закономерностям усвоения ребенком системы языка, к изучению особенностей в усвоении ребенком единиц языка и речи, которые обусловлены его интеллектуальным и речевым развитием. Как частное отражение позиций онтолингвистики можно рассматривать опору на морфемную структуру слова в процессе обогащения словаря детей среднего и старшего возраста. Именно онтолингвистикой обозначены такие особенности личностной обработки языковой информации в дошкольном возрасте, как поиск внутренней мотивированности значения слова, опора на ассоциативные связи при восприятии слова, креативность речевой деятельности ребенка [1].

Включение методики развития речи в онтолингвистическую парадигму было заложено еще в трудах Е.И.Тихеевой (безусловно, при отсутствии термина «онтолингвистика»). где речевое развитие ребенка определяется как процесс развития речевых способностей в познавательной деятельности ребенка. Познавательная деятельность предполагает обращение к сенсорным эталонам, простейшим формам символизации и условно-символическим моделям, что последовательно реализуется в образовательной деятельности. Опора на креативную природу речевой деятельности ребенка проявляется в том, что речевое развитие ребенка рассматривает в контексте ознакомления детей с художественной литературой, предполагает знакомство детей со средствами художественной выразительности. Очевидно, что овладение средствами выразительности, реализованными в произведениях художественной литературы и фольклорных произведениях, возможно только тогда, когда ребенок владеет механизмом создания этих средств выразительности, например, использует звукопись как средство выразительности, владеет некоторыми моделями метафорического переноса, т.е. когда в собственной речевой деятельности ребенок реализует творческие способности.

Опора на лингвокультурологию проявляется в том, что в образовательной деятельности дошкольники усваивают лингвокультурологическое содержание языковых

единиц, развитие речи соотносится с усвоением культурно-исторического опыта народа, язык рассматривается как часть культуры народа, в развитии речи особое внимание уделяется речевой культуре. Лингвокультурологический подход реализован в содержании всех программ дошкольного образования, которые предполагают, что задачи речевого развития ребенка заключаются в приобщении ребенка к языковой культуре и общечеловеческим ценностям. Знакомство с общечеловеческими ценностями и приобщение дошкольника к этим ценностям обеспечивается обращением к произведениям художественной литературы, устного народного творчества. На культурном фоне, создаваемом произведениями художественной литературы и устного народного творчества, ребенок усваивает представления о ценностях: добро, доброта, красота, терпимость, Родина, Отечество.

Обращаясь к лингвистическим дисциплинам, определяющим содержание методики развития речи, мы назвали коммуникативную лингвистику, одной из основных идей которой является коммуникативно-деятельностный подход. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода предполагает формирование коммуникативной компетенции, умение использовать языковые средства в различных ситуациях общения. У ребенка формируется умение учитывать в собственной коммуникативной деятельности различные характеристики коммуникации: адресат коммуникации, мотив коммуникации и его источник, цель коммуникации и т.д. В образовательной деятельности на уровне дошкольного образования тщательно отбираются ситуации общения, которые служат стимулом для говорения.

Рассмотрение содержания методики развития речи и программ дошкольного образования в парадигме лингвистических дисциплин позволяет перечислить позиции, являющиеся основополагающими для методики развития речи. Речевое развитие ребенка сегодня рассматривается в контексте его личностного и интеллектуального развития, это развитие имеет социальную и познавательную направленность, специфика речевого развития обусловлена системой языка как системой средств общения и номинации, как системой средств, репрезентирующих культурные ценности.

#### **Литература**

1. Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М. : Наука : Флинта, 2006. – 152с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М. : Смысл, 1999. – 287с.

#### **РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ (из опыта работы)**

***Н. А. Кухоренко, учитель  
ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2»,  
г. Нижний Тагил, Россия***

***Аннотация:*** в статье представлен опыт взаимодействия классного руководителя с семьей, воспитывающей умственно отсталого обучающегося.

***Ключевые слова:*** ограниченные возможности здоровья, семейное воспитание, умственная отсталость.

Анализируя многолетний опыт работы классного руководителя, я считаю возможным согласиться с высказыванием Виктории Владимировны Ткачевой [1], доктора психологических наук, которая считает, что сегодня семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, - реабилитационная структура, обладающая потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. А если в эту структуру включается заинтересованный, высококвалифицированный педагог, то процесс развития и воспитания ребенка с ОВЗ становится целенаправленным, продуманным, а от того более эффективным.

Доцент Калифорнийского университета Сан-Францисского отделения семейного здравоохранения и писатель Мэг Цвейбек пишет, что «...полагается учить ребенка вести себя так, чтобы жизнь была приятна ему, родителям и тем, кто его окружает». Поэтому очень важно определить направления совместной деятельности учителя и родителей для достижения этой нелегкой цели.

Работу с семьей ребенка с ОВЗ я веду по следующим направлениям:

- изучение особенностей семейного воспитания;
- проектная деятельность;
- творческая деятельность;
- организация детско-родительского коллектива;
- работа с семьями «группы риска»
- создание предметно-развивающей среды.
- просветительская деятельность.

Включение детей и родителей в совместную проектную деятельность способствует установлению добрых детско-родительских отношений внутри классного коллектива, пробуждает интерес родителей к возможностям своего ребенка и других детей, укрепляет доверие между педагогом, детьми и родителями.

Детям и родителям нашего класса запомнились проекты «Праздник в чистом городе», «Наш цветущий класс», «Вместе – дружная семья!», в процессе реализации которых родители и дети перезнакомились, ближе узнали друг друга, увидели и поверили в потенциал детей, обучающихся в классе.

Совместная творческая деятельность помогает разбудить воображение взрослых и детей, рождает инициативу в досуговой деятельности. Так в одной из семей дети вместе с мамой увлечены вышиванием бисером, в другой семье интересно работают с бросовым материалом, в семье одного из мальчиков, обучающихся в классе, - с бумагой и картоном. Мама одной из девочек очень красиво вяжет из шерсти, а в еще одной семье интерес вызывают самые разные техники.

Организация детско-родительского коллектива – длительная и кропотливая работа. Начинается она с первой встречи будущих учеников. Очень важно, чтобы в процессе общения родители не делили детей на «своих» и «чужих», чтобы им было безразлично, как взаимодействуют, общаются, решают спорные ситуации все дети нашего класса. Родители каждое утро встречаются в школьном коридоре, беседуют с детьми, присматривают за ними до прихода учителя, помогают переодеться, донести вещи, выясняют готовность к учебному дню. Лучше узнать друг друга помогают совместные праздники, походы в цирк, в кино, в театр, на городские мероприятия.

В нашем классе есть несколько семей, относящихся к «группе риска». Родители класса не остаются безучастными к их проблемам. Все родители переживают за детей, воспитывающихся в этих семьях, помогают приобрести игрушки, учебные принадлежности, вместе с классным руководителем посещают эти семьи, стараются помочь и добрыми советами, основываясь на своем опыте. К этим детям с утра и после

уроков обязательно подходят с вопросом «Как дела?», «Какое у тебя настроение?», «Ты ничего не забыл?». Ни один родитель не оттолкнул ребенка из проблемной семьи, не запретил общаться с ним своему ребенку. Благодаря такой поддержке одну семью, где мама перестала злоупотреблять алкогольными напитками, сняли с внутришкольного учета.

Очень большая работа проведена по созданию предметно-развивающей среды в кабинете. В ее организацию внес вклад каждый родитель, понимая, что предметно-практическая деятельность лежит в основе обучения детей со сложным дефектом.

В нашем классе силами родителей и классного руководителя созданы информационная зона, зона отдыха, выделена учебная зона, игровая зона и «зеленая зона». Учебно-развивающие пособия постоянно пополняются, обновляются и бережно сохраняются всеми членами классного коллектива.

С первых дней обучения детей в школе наши родители сталкиваются с огромным объемом информации. Для того, чтобы облегчить ее усвоение, в классе имеются информационные стенды, созданные руками педагога и родителей, где предлагаются объявления, памятки, рекомендации, доносится новостная информация.

Просветительская деятельность – это не только прерогатива учителя. Родители, выслушав предлагаемые лекции на родительских собраниях и «круглых столах», обсуждают затронутые темы, делятся личным опытом, обмениваются информацией.

Хотелось бы отметить, что, несмотря на разнородный состав родителей и различные возможности детей, работать в детско-родительском сообществе класса интересно, и каждый год приближает нас к совместной цели сделать общение в нашем коллективе приятным и для учителей, и для детей, и для родителей.

#### **Литература**

1. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / под научной редакцией И. Ю. Левченко. – М.: Издательство «Книголюб», 2008.
2. Мэг Цвейбек, Воспитание двухлетнего ребенка, Москва, "РОСМЭН", 1998

### **РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ С УЧАЩИМИСЯ С ОВЗ**

**Е. Б. Лобастова, учитель  
ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2»**

**Аннотация:** в статье представлен комплекс упражнений по развитию речи у умственно отсталых обучающихся.

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, речевое развитие, умственная отсталость.

Особенности психического развития детей с нарушением интеллекта выражаются в нарушении речевой деятельности, ограниченном представлении об окружающем мире, слабой потребности в коммуникации, обуславливая тем самым качественное своеобразие процесса развития речи, темп которого у таких детей замедлен, а речевая активность недостаточна из-за бедности, ограниченности, примитивности словаря.

Бытовой словарь детей в количественном отношении значительно беднее, чем у их сверстников с нормальной речью, недоразвит как пассивный, так и активный словарь.

Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная названий многих частей предмета, дети заменяют их названием самого предмета (вагон – «поезд») или действия; заменяют слова, близкие по ситуации и внешним признакам (приклеивает – «мажет»), замещают названия признаков. Нередко, правильно показывая на картинках заданное действие, в самостоятельной речи не проговаривают его.

В словаре детей очень мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы.

Поэтому есть все основания считать, что обеспечить речевую практику, так необходимую детям данной категории, должны оптимальные и адекватные условия для спонтанного развития их речевой деятельности. Эффективность коррекционной работы по развитию речи во многом определяется повседневной связью в работе учителя, логопеда, воспитателя.

Учащиеся очень любят такие упражнения:

#### **Упражнение на отработку дикции.**

После рассматривания картинки «Еж и ежата», педагог предлагает выполнить ряд заданий: четко произнести фразы со звуками *Ш* и *Ж*:

*«Ша-ша-ша — мы купаем малыша»;*

*«Шу-шу-шу — дам грибочек малышу»;*

*«Ши-ши-ши — где гуляют малыши?»;*

*«Жа-жа-жа — мы увидели ежа»;*

*«Жу-жу-жу — мы грибок дадим ежу?»;*

*«Жи-жи-жи — где грибы берут ежи?».*

Такие упражнения помогают детям освоить интонацию вопроса и развивают у них чувство ритма.

#### **Упражнение "Беседа по картине"**

Это упражнение нацелено на развитие связной речи. Для построения беседы подойдет любая красивая, лучше всего сюжетная, картинка. Удобней всего это упражнение делать во время чтения <http://www.rebenok.com/catalog/816/9418> или какой-нибудь занимательной игры. Лучше задавать разные вопросы с использованием всего многообразия вопросительных слов: Что? Где? Куда? Откуда? Как? Когда? Зачем? Почему? и др. Чтобы "разговорить" ребенка, используются вводные фразы ("Как ты думаешь (считаешь)?", "А ты встречал что-нибудь подобное ...") или предположения ("А если бы...", "А как бы ты поступил..."). Если ребенок затрудняется с ответом, необходимо оказать ему помощь построить предложение, продемонстрировать, как и о чем можно рассказать. Детям необходим образец, чтобы научиться. Нужно обращать внимание на обобщающие слова, поощрять ребенка, когда он их использует.

Это упражнение направлено на развитие так называемой «контекстной» речи.

#### **Интервью**

Ребенку предлагается сделать интервью, как настоящему журналисту. Взрослый будет известным ученым или врачом, а ученику нужно подготовить о нем статью. Список вопросов можно готовить вместе с ребенком и подготовить развернутые ответы. В интервью используется очень важный прием: ребенок должен правильно задать вопрос, чтобы получить тот ответ, который ему нужен. Ему придется задействовать все свои языковые навыки, чтобы грамотно построить диалог с интервьюируемым. С другой стороны, ребенок должен будет запомнить ответ взрослого, чтобы не повторяться в вопросах. Игру можно разнообразить: брать интервью на самые разные темы. Это обогатит словарный запас ребенка, научит его строить вопросы. Также

можно поменяться ролями – тогда ребенок сможет освоить (по образцу педагога) поведение другой стороны и научиться грамотно строить развернутые ответы.

#### **Следующий прием «Отгадай загадку»**

Отгадывание загадок разносторонне развивает речь детей. В загадках в сжатой форме даются наиболее яркие признаки предметов или явлений. Поэтому отгадывание загадок формирует у детей способность к анализу, обобщению, умению выделить характерные признаки предмета и делать выводы. Некоторые загадки обогащают словарь детей за счет многозначности слов, помогают увидеть вторичные, переносные значения слов. И, конечно, они учат детей образному мышлению.

Чтобы вызвать у ребенка интерес к доказательству, необходимо обращать внимание ребенка на то, что без доказательства можно предложить другой ответ. Например, всем известная загадка "Красная девица сидит в темнице, коса на улице". Спрашиваем, что это. Если ребенок догадался об ответе и кричит "морковка", спрашиваем, почему. "Потому что красная". Ну, клубника тоже красная – значит это тоже правильный ответ?

Нужно постараться обратить внимание ребенка на остальные признаки, указанные в загадке.

Ребенок должен усвоить, что даже мелочи порой играют очень существенную роль в доказательстве. Затем можно вспомнить, что еще растет на грядке. Почему автор загадки не мог иметь в виду свеклу, ведь она тоже вроде красная, когда ее разрежешь? Пусть ученик выскажет свои предположения. Предложить свою версию: свекла на самом деле имеет не красный, а темно-бурый цвет. Попробуйте придумать свои загадки про овощи другого цвета: например, "Желтая девица сидит в темнице" (репа). Объяснить детям, что красота загадки про морковь еще и в том, что словосочетание "красная девица" имеет двойное значение, т.е. автор может иметь в виду вовсе не цвет, а красоту предмета.

Те же самые наводящие вопросы можно использовать и если ребенок не догадался об ответе. Таким образом, ученик будет учиться думать и излагать свои мысли, строить рассуждения.

#### **Поговорки и скороговорки**

Произнесение поговорок и скороговорок – полезно для всех детей, даже если с дикцией у ребенка на первый взгляд все в порядке. У школьников еще не достаточно координировано и четко работает речевой аппарат. Многие дети нечетко выговаривают слова, торопятся, проглатывают окончания, другие, наоборот, говорят медленно и излишне растягивают слова. Нужно помнить, что дикция вырабатывается с помощью специальных занятий, никто от природы не обладает идеальным произношением.

**Драматизация** сказок, стихов хорошо знакомых детям.

**Составить предложение из слов:** ворона, прыгать, забор, двор, играть, ребята; ворона, каркать, крыша.

Такие упражнения дают возможность не только закрепить произношение звука, но и проверить, насколько он автоматизирован в речи детей, так как, стараясь запомнить текст, ответить на вопросы, а потом воспроизвести содержание, дети не контролируют свое произношение.

**Беседа** – это целенаправленное обсуждение чего-либо, организованный, подготовленный диалог на заранее выбранную тему. Беседа рассматривается в школьной педагогике как метод ознакомления с окружающим и одновременно как метод развития связной речи. В беседе ребенок должен припоминать, анализировать, сравнивать, высказывать суждения и делать умозаключения, выводы. Высказываясь в беседе, ре-

бенок формулирует свои мысли не в одном, а в нескольких предложениях. Вопросы учителя требуют более подробного описания увиденного, пережитого, побуждают к выражению оценок, личного отношения к обсуждаемой теме.

**Совместное рассказывание.** Этот прием представляет собой совместное построение коротких высказываний, когда взрослый начинает фразу, а ребенок ее заканчивает. Педагог выполняет самую сложную функцию – планирует высказывание, задает его схему, называя начало предложения, подсказывает последовательность, способы связи («Жила-была девочка. Однажды она... А навстречу ей...»). Совместное рассказывание сочетается с драматизацией разных сюжетов. Постепенно дети подводятся к несложным импровизациям.

**Образец рассказа** – это краткое живое описание предмета или изложение какого-либо события, доступное детям для подражания.

Образец рассказа наиболее широко применяется на первоначальных этапах обучения и предназначен для подражания и заимствования детьми. Образец подсказывает ребенку примерное содержание, последовательность и структуру монолога, его объем, облегчает подбор словаря, грамматических форм, способов внутритекстовой связи. Образец показывает примерный результат, которого должны достичь дети. В связи с этим он должен быть кратким, доступным и интересным по содержанию и форме, живым и выразительным. Образец следует произносить четко, в умеренном темпе, достаточно громко. Содержание образца должно иметь воспитательную ценность.

**Пересказ** – осмысленное воспроизведение литературного текста в устной речи. Это – сложная деятельность, в которой активно участвуют мышление ребенка, его память и воображение. Для овладения пересказом необходим ряд умений, которым детей обучают специально: прослушивать произведение, понять его основное содержание, запоминать последовательность изложения, речевые обороты авторского текста, осмысленно и связно передавать текст.

Содержанием для пересказа может быть не всякий литературный материал. Выбирать следует лишь те произведения, которые дети способны пересказать сами. При выборе произведений для пересказа учитываются следующие требования:

- они должны иметь воспитательную ценность, обогащать моральный опыт детей; быть доступными по содержанию – в произведении должны быть знакомые герои, персонажи с ярко выраженными чертами характера, понятными мотивами поступков;
- иметь четкую композицию с хорошо выраженной последовательностью действий (не берутся сложные описательные тексты). Особое значение имеет динамичность сюжета.

В методике развития речи особое место занимает работа, направленная на воспитание у детей любви к поэзии, ознакомление с поэтическими произведениями, развитие умений воспринимать и выразительно воспроизводить стихи.

**Заучивание стихотворений** – одно из средств умственного, нравственного и эстетического воспитания детей. В младшем школьном возрасте важно учить детей воспринимать и оценивать поэтическое произведение, воспитывать художественный вкус.

Легче запоминаются стихи с яркими, конкретными образами, так как мышление ребенка отличается образностью. Поэтому и хорошо запоминаются стихи, в которых налицо образность, предметность, лаконизм. Этим требованиям отвечают стихи А. Барто, С. Маршака.

Более глубокому воздействию стихов на ребенка помогает предварительная подготовка к их восприятию (объяснение непонятных слов, рассматривание картинок, экскурсии, наблюдения в природе и др.).

Речь способствует уточнению восприятия предметов и явлений, позволяет успешно запомнить предъявляемые объекты. Если практические действия детей сочетаются с речевой помощью взрослого и речью самих детей, то действия могут стать для умственно отсталых школьников надежным источником познания окружающего мира.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У ПЕДАГОГОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*С. Н. Малафеева, к.биол.н., зав. кафедрой  
анатомии, физиологии и валеологии  
Институт специального образования  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

*Н. А. Вершинина, старший преподаватель кафедры  
анатомии, физиологии и валеологии  
Институт специального образования  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** рассматриваются вопросы о культуре здоровья и здоровом образе жизни педагогов и воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Методы самооценки, самоконтроля и самокоррекции образа жизни.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесбережение, культура здоровья, дети, педагог, воспитатель.

По данным авторов представители педагогической профессии относятся к группе повышенного риска по показателям физического и психического здоровья. Это связано, как с особенностями организации и содержанием профессиональной деятельности современного педагога: быстро меняющаяся информационная среда, переход к новым стандартам образования (ФГОС, ЕГЭ, ОГЭ и т.д.), высокие эмоциональные и психические нагрузки, так и повышенными требованиями, которые предъявляет современное общество не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам учителя, его базовым личностным свойствам, но и к состоянию его здоровья [1; 2].

Другие авторы (Карасева Т. В., Семенова А. Ю., 2008; Митина Л. Н., 2015) отмечают, что культура здоровья педагога является важным ресурсом успешности педагогической деятельности, поскольку, только педагог, как носитель культуры здоровья, может воспитать ответственное отношение у ребёнка к личному здоровью и здоровью окружающих людей.

Как указывает ряд исследователей (Ахмерова С. Г., Громкова М. Т., Литвинов Н. А. и др.) большинство педагогов недостаточно осознают ценность собственного здоровья, не в полной мере владеют здоровьесберегающими технологиями и не готовы их применять в отношении себя. Это приводит к тому, что у 70 – 90 % педагогов наблюдаются симптомы переутомления (эмоционального выгорания), проявления психосоматических заболеваний, преждевременное старение и даже деформация личности. Вызывает опасение и тот факт, что с увеличением педагогического стажа про-



исходит рост психопатологических состояний невротического и психопатического характера [Цит. по: 3, с.44].

В своих работах Карасева Т. В. (2008), Семенова А. Ю. (2009) указывают что, культура здоровья воспитателя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) – это совокупность реализуемых на практике ценностных ориентаций, морально-нравственных установок, личностно-профессиональных качеств, определяющих здоровьесберегающий стиль поведения педагога и позволяющих ему эффективно решать задачи формирования здорового образа жизни воспитанников. Культура здоровья воспитателя ДОУ также рассматривается как категория, интегрирующая личностные и профессиональные качества педагога определяющая все его поведение в области здоровьесбережения. Культура здоровья будет включать в себя мотивацию и ценностные установки личности, знания и представления о здоровье и педагогических задачах в данной сфере, умения реализовывать данные знания в своей педагогической деятельности и в повседневной жизни, способность оценивать себя, как субъекта здоровьесберегающего педагогического процесса, анализировать результаты обучения, владение методами самооценки, самоконтроля и самокоррекции образа жизни. Культура здоровья воспитателя ДОУ определяет состояние профессионального здоровья педагога и его профессиональное долголетие [4].

Учитывая все выше изложенное, на наш взгляд, проблема формирования культуры здоровья и здорового образу жизни у педагогов и воспитателей дошкольного образования является актуальной.

Нами была разработана анкета, касающаяся отношения специалистов ДОУ к здоровью и здоровому образу жизни. Было опрошено 54 специалиста, в возрасте от 25 до 50 лет. Педагогический стаж у 12% опрошенных работников дошкольного образовательного учреждения менее пяти лет; 20% воспитателей имеют стаж от 5 до 10 лет; 68% респондентов работают по профессии 10 и более лет.

На вопрос о жизненных ценностях педагогов были получены следующие результаты: 74% работников ДОУ считают, что здоровье является приоритетом, на втором месте – семейное благополучие (68,5 %). Наиболее важным качественное образование считают 35,1% специалистов, при этом, чем меньше педагогический стаж и возраст педагога, тем более значимым для него является данная ценность. Следующими по значимости являются: любимая работа – 24 % респондентов, привлекательная внешность и возможность самому планировать жизнь и реализовывать желания, а также материальное благополучие и возможность общения с интересными людьми – 18,5 % соответственно.

Наиболее важными условиями для сохранения здоровья воспитатели дошкольного образования считают соблюдение правил здорового образа жизни -77,7 % опрошенных, 72 % респондентов отмечают также значимость хорошей наследственности и экологии. Интересным является тот факт, что 62 % педагогов считают, что для сохранения и укрепления своего здоровья необходимы достаточные материальные средства. Только более половины опрошенных (52 %) решили, что для сохранения своего здоровья необходимы знания и 48 % считают, что важны регулярные занятия спортом.

По результатам самооценки состояния своего здоровья 51,8% педагогов отметили как хорошее, еще 44 % респондентов как удовлетворительное и только один человек отметил отличное состояние здоровья.

Для поддержания своего здоровья педагоги и воспитатели дошкольных учреждений чаще всего предпочитают бывать больше на природе, на свежем воздухе – 74 %

ответивших, 64 % участвующих в анкетировании ответили, что избегают вредных привычек, 42 % работников стараются высыпаться и не переутомляться, только около трети опрошенных занимаются спортом, менее 30 % соблюдают режим дня и правильный рацион питания, чуть более 16 % признались, что делают зарядку, занимаются фитнесом, шейпингом, танцами. Около четверти педагогов дошкольного образования регулярно посещают врачей и следуют их рекомендациям.

Только 14 % работников дошкольных образовательных учреждений соблюдают здоровый режим и рацион питания, более 50 % опрошенных позволяют себе не завтракать или завтракают изредка, что является фактором риска для здоровья.

На вопрос о необходимости дополнительных знаний по вопросам укрепления и сохранения своего здоровья и здоровья воспитанников ответили утвердительно 83,3 %.

Можно отметить, что 64% работников ДООУ получают информацию о своем здоровье, здоровье детей и мерах по его укреплению от специалистов – медиков, психологов, других педагогов, половина респондентов информированы по данным вопросам через средства массовой информации (телевидение, радио, журналы и др.), а также учебно-методическую литературу. Интересным является тот факт, что только 3,7% опрошенных получают информацию о здоровом образе жизни от администрации своего образовательного учреждения.

Контингент респондентов считает, что в дошкольном учреждении, где они работают, существует комплексная и постоянная работа по сохранению и укреплению здоровья детей 48,1%, еще 35% работников отмечают, что такая система существует фрагментарно и более 15% говорят, что такой работы нет или не осведомлены о ней.

К наиболее часто используемым педагогами ДООУ формам работы по здоровьесбережению среди воспитанников можно отнести: физкультурно-оздоровительные мероприятия – 90,7 % ответивших, 59 % специалистов дошкольного образования используют беседы, 44 % - игры.

На вопрос о состоянии здоровья современных детей 81% педагогов отметили как удовлетворительное или с некоторыми отклонениями.

По мнению работников ДООУ наиболее важное влияние на формирование культуры здоровья современных детей оказывают, прежде всего, семья (61 %), система дошкольного обучения и воспитания (24 %), средства массовой информации, интернет, книги и т.д. Все опрошенные педагоги отмечают обоснованность тревоги общества по поводу состояния здоровья детей.

Таким образом, анализ полученных данных указывает на необходимость систематической работы по сохранению и укреплению здоровья педагогов ДООУ как со стороны администрации, так и самих педагогов, что явится ресурсом профессионального долголетия специалистов. Для этого необходимо развитие устойчивой мотивации к здоровьесберегающей деятельности, повышение личной ответственности и осознание собственной активной роли в охране здоровья детей, формирование навыков здоровьесбережения, повышение информационной грамотности педагога и воспитателя в области здоровья.

### **Литература**

1. Калина, И. Г. Профессиональное здоровье педагога – важное условие формирование здоровьесберегающей образовательной среды / И. Г. Калина. // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, организация. – 2006. - №15. – С. 12.
2. Карасева, Т. В. Формирование культуры здоровья воспитателей ДООУ / Т. В. Карасева, А. Ю. Семенова, С. Ю. Толстова // Наука и школа. - 2008. – №1. - С. 53 – 55.

3. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / Под ред. Л. М. Митиной. – М. ; СПб. : Нестор – История, 2015. – 416 с.
4. Семенова, А. Ю. Формирование культуры здоровья воспитателя дошкольного образовательного учреждения как социально значимого качества личности : автореферат дис.... кан. пед. наук : 13.00.01 / Семенова Антонина Юрьевна. – Костромской гос. ун-т им. Н.А.Некрасова, Кострома, 2009. – 25 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА ПАВЛА ПЕТРОВИЧА БАЖОВА**

*О. А. Пилюгина, учитель  
ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2»,  
г. Нижний Тагил, Россия*

***Аннотация:** в статье представлен опыт формирования интереса к чтению у умственно отсталых обучающихся при изучении творчества П. П. Бажова.*

***Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, письменная речь, мотивация чтения, умственная отсталость.*

В настоящее время на основании Федеральных государственных образовательных стандартов предъявляются всё более высокие требования к повышению качества образования. Возникла необходимость продумать, как я буду осуществлять разработку и реализацию части основной общеобразовательной программы по чтению с тем, отобразить специфику национально-культурных условий, в которых будет осуществляться образовательный процесс.

Формирование интереса к чтению на основе творчества Павла Петровича Бажова— это творческая работа педагога и можно самостоятельно выбирать структуру и содержательное наполнение. При проектировании методической работы я учитывала принципы интеграции разных видов детской деятельности и системно—деятельностный подход.

Художественные образы сказок, сказов оказывает на детей глубокое воздействие, и способствуют пониманию окружающей действительности. Сопереживание с героями для них — школа чувств и познание окружающего мира, формируются элементарные представления об истории быта, образа и общечеловеческих ценностей народов Урала.

Исходя из вышесказанного, я вышла на проблему, связанную с трудностями недостаточных знаний у детей о Уральском быте, образе, истории народов Урала. В отсутствии потребности у родителей знакомить детей с творчеством уральских писателей.

Кроме работы по привитию интереса к предмету «Чтение» детям с отклонениями в умственном развитии, мною поставлены следующие задачи: развивать у детей речевую активность, активизировать словарь; обобщить и закрепить представления детей об истории, быте народов Урала, общечеловеческих ценностях, через восприятие художественной литературы (сказов) уральского писателя Павла Петровича Бажова.

На уроках внеклассного чтения рассказываю детям, что расцвет творчества писателя пришелся на годы Великой Отечественной войны. Особенно много в эти годы он встречается и беседует со старыми рабочими, записывает их рассказы. Бажовская «Шкапулка» пополняется новыми сказами. В годину народной борьбы за победу книга оказалась особенно близкой людям, находившимся вдали от дома. Бойцы в письмах с фронта

писали Бажову, что книга о народной мудрости и мастерстве учит гордиться вековой славой уральцев, крепче любить Родину и защищать ее от посягательств врагов.

В душах многих деятелей искусства книги Павла Бажова затронули сокровенные струны и послужили толчком для создания великолепных произведений в изобразительном искусстве, музыке, кинематографе. Рассказываю ребятам о том, что по мотивам сказов уральского писателя созданы музыкальные произведения: балет С. Прокофьева «Каменный цветок», балет А. Фридлендера, опера К. Молчанова с тем же названием. Поставлены фильмы «Каменный цветок», «Тайна зеленого бора» (по повести «Зеленая кобылка»). Говорю детям и о том, что литературная премия имени Павла Петровича Бажова была учреждена финансово-промышленной группой «Драгоценности Урала» и Екатеринбургским отделением Литфонда России. Первое вручение премии состоялось 27 января 2000 года ко дню рождения писателя.

На уроках географии учащиеся узнают о том, что в недрах Урала хранятся неслетные природные богатства: золото и драгоценные камни, медь и каменный уголь, мрамор и малахит. На уроках истории то, что Урал - колыбель русской тяжелой промышленности, русской металлургии; еще при Петре I возникли здесь первые заводы и рудники. Поэтому продолжая работу по ознакомлению с историей создания металлургического производства во внеурочное время вожу ребят на экскурсию в музей-завод под открытым небом. Благо в нашем городе сохранен этот исторический комплекс.

Чтобы окончательно убедить детей в известности писателя берем интервью у прохожих города, педагогов, родителей. Делаем вывод – писатель известен всем. В каждом уральском городе есть улица имени Бажова, это придает значимость личности Павла Петровича в глазах детей.

Школа – единственный социальный институт, через который проходят практически все дети. Одна из главных задач педагогов образовательного учреждения – это сотрудничество и организация совместных дел родителей и детей.

Экскурсии - это совместная работа с родителями. Ведь школа – единственный социальный институт, через который проходят практически все дети. На мой взгляд, одна из главных задач педагогов образовательного учреждения – это сотрудничество и расширение поля позитивного общения в семье, реализация планов по организации совместных дел родителей и детей.

Сказы П.П. Бажова универсальны, они хорошо воспринимаются и взрослыми, и школьниками. Но детям с отклонениями в умственном развитии трудно объяснить течение времени. Поэтому временные понятия, элементарные исторические справки помогает дать мне «Лента времени». С ее помощью знакомлю детей с настоящим и прошлым временем, очень просто объясняю, почему так странно звучит русская речь, люди живут по -другому. Дети воочию видят временной отрезок жизни писателя, время жизни героев сказов.

Кульминацией погружения в творчество уральского сказочника является классный час с приглашением родителей «Путешествие по сказам Бажова», где идет сравнение двух эпох, в разных аспектах. Родители рассказывают эпизоды из своего детства, а также о предметах быта, которые уже вышли из употребления.

Нельзя представить эту работу без помощи коллег и родителей.

Результаты своей работы вижу в следующем: через символические образы сказов дети узнают свой родной край. Малахитовая шкатулка, Серебряное копытце, каменный цветок – это символы могучего Урала. Их ребята изображают на рисунках.

"Малахитовая шкатулка" Бажова переведена на немецкий, венгерский, румынский, китайский, японский языки. Всего, по сведениям библиотеки им. Ленина, - на 100

языков мира. Через сказы великого земляка дети учатся видеть убедительный образ уральского мастера, изделия которого - гордость России, узнают истинные общечеловеческие ценности: трудолюбие, щедрость, любовь, любознательность, творчество.

Поэтому всем родителям и детям, кто давно любит творчество Павла Бажова, а также тем, кто впервые знакомится с его произведениями, школьная библиотека предлагает рекомендательный список литературы о его жизни и творчестве.

А заканчиваю внеклассные уроки по произведениям Павла Петровича словами из книги воспоминаний дочери Ариадны Бажовой – Гайдар:

Урал – «редчайшее место и по мастерам и по красоте». Невозможно познать красоту Урала, если не побывать на удивительных, чарующих тишиной и покоем уральских прудах и озерах, в сосновых борах, на легендарных горах. Здесь, на Урале, веками жили и трудились талантливые мастера, только здесь мог изваять свой каменный цветок Данила-мастер, и где-то здесь уральские мастера видели Хозяюку медной горы.

В дальнейшей своей педагогической работе планирую продолжать знакомство детей с историей Урала, прививать стойкий интерес к чтению через восприятие произведений уральского писателя Павла Петровича Бажова.

## **ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

*Л. А. Польщикова, к.п.н., преподаватель экономических дисциплин,  
Каменск-Уральский политехнический колледж,  
г. Каменск-Уральский, Россия.*

**Аннотация:** в данной статье раскрыта необходимость оценки профессиональных компетенций студентов колледжа. Перечислены и описаны этапы, необходимые при организации процесса оценки профессиональных компетенций студента. Для оценки компетенций студента колледжа предложен и описан следующий ряд оценочных методов и средств.

**Ключевые слова:** оценка компетенций студентов колледжа, педагогическое измерение, критериально-ориентированный подход, методы и критерии оценки компетенций.

Сегодня в условиях достаточно полной разработанности теоретической базы компетентностного подхода в образовательном процессе среднего профессионального образования существует проблема оценки сформированности компетенций у студентов колледжа. Система оценки профессиональных компетенций образовательных учреждений СПО должна обеспечивать: высокий уровень валидности ФГОС СПО, использование единообразных стандартов и критериев оценивания; фиксирование и сопоставимость возможностей обучающихся и методов улучшения результатов оценки; наличие обратной связи; эффективность проведения оценивания; полнота и адекватность отображения требований ФГОС СПО; объективность процедуры оценивания; сочетание традиционных и инновационных методов оценки результатов обучения.

В результате развития педагогических, психологических и социологических наук возникла потребность во введении понятия «измерение» в отношении компетенций. Американский психолог С. Стивенс, определил понятие «измерение» как процедуру приписывания чисел некоторым характеристикам объектов в соответствии с определёнными правилами.

Особое значение приобретает правильная организация процесса педагогического измерения, т.к. несоблюдение стандартизированных условий проведения, обработки, анализа и интерпретации результатов измерения снижают точность получаемых оценок. Поэтому при организации проведения процесса оценки профессиональных компетенций у студентов колледжа необходимо выполнить следующие этапы:

1 этап - описание результатов процесса формирования компетенций в простых и однозначных терминах, чтобы они были понятны студентам, преподавателям, работодателям и внешним экспертам. На этом этапе основное внимание важно уделить рассмотрению показателей сформированности и уровневым характеристикам компетенций т. к. их оценивание вызывает наибольшую трудность

2 этап - анализ и оценка потенциальных возможностей образовательного процесса (дисциплины, МДК, ПМ, все виды практики, внеаудиторная и внеклассная работа, существующие контрольно-оценочные материалы и средства и т.д.). На этом этапе важно оценить реальность достижения необходимого уровня сформированности компетенций имеющимися ресурсами (образовательными, информационными, методическими, кадровыми и т.д.) и в пределах отведенного времени.

3 этап - разработка фонда оценочных средств (ФОС) и внедрение в соответствии с содержанием основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по профессиям и специальностям.

Учитывая особенности компетентностно-ориентированного образовательного процесса в колледже, для оценки сформированности компетенций студентов имеются следующие нововведения и достижения.

*Балльно-рейтинговая система*, позволяющая оценить индивидуальные достижения студентов по профессиональным модулям. Эта система используется для оценки профессиональных компетенций, осуществления непрерывного контроля усвоения учебного материала и повышения объективности оценки, а также эффективно стимулирования систематической работы каждого студента как аудиторной, так и самостоятельной.

*Внедрение новых форм и методов оценивания.* Для оценки компетенций студентов колледжа важное внимание уделяется компетентностным тестам, содержащим компетентностно-ориентированные задания со свободно конструируемым ответом, чаще всего, междисциплинарного характера. К тестам прилагаются оценочные шкалы для работы экспертов при проверке заданий. Все задания в тесте равновесомы. Компетентностные тесты для оценки сформированности компетенций студентов колледжа разработаны для каждой компетенции в рамках критериально-ориентированного подхода [1, с.120].

*Ситуационные и практико-ориентированные задания.* Анализ ситуаций способствует формированию умений и способностей студентов систематизировать и критически оценивать информацию. Практико-ориентированные задания формируют умения студентов применять теоретические знания решения задач на практике. В этих заданиях информация представлена в виде проблемы, поэтому студентам необходимо обосновать и продемонстрировать способ решения проблемы.

*Проектные задания.* Разработка проекта является комплексным оценочным средством, т.к. предполагает систематизацию ранее полученных знаний и получение самостоятельного опыта проектирования. Представление проекта сопровождается *мультимедийной презентацией*. Критерии оценки разработанного отдельно: для оценивания проекта и презентации [2, с.40].

Относительно критериев оценки компетенций (дескрипторов) внимание уделено корректности описания дескрипторов. Формулировки однозначно трактуют границы критериев и поясняют, каким образом можно достигнуть более высокой степени сформированности определенного результата обучения.

Более того, при оценке профессиональных компетенций студент имеет возможность проранжировать компетенции по степени их значимости для работодателей – социальных партнеров, которых привлечены экспертами к защите отчетов по производственной практике и проведению квалификационного экзамена по профессиональному модулю. Следует также отметить, что при оценке профессиональных компетенций с помощью проектного метода существует обратная связь, т.е. студенту предоставляется отзыв о выполненной им работе с указанием достоинств и недостатков, а также прописаны конкретные рекомендации к разработанному проекту. Правильно организованная такая обратная связь может стать значительным фактором мотивации для дальнейшего обучения и развития студента в рамках выбранной им специальности.

Оценивание сформированности профессиональных компетенций студентов колледжа позволяет преподавателям увидеть поэтапный план развития каждого студента, динамику этого развития, а также оценить, каким компетенциям следует уделить особое внимание в дальнейшем обучении студентов колледжа.

#### **Литература**

1. Золотарева, С.С. Оценивание профессиональных компетенций в процессе обучения студентов в педагогическом вузе / С.С. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3. С. 116 – 121.
2. Матяш, Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н.В. Матяш // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 38-43.

### **ТАНЕЦ ПОСТМОДЕРН ФОЛК В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ТАНЦОВЩИКОВ CONTEMPORARY DANCE**

***А.С.Полякова, к.пед.н., заместитель декана  
факультета современного танца  
Гуманитарный университет, г. Екатеринбург, Россия***

***Аннотация:** в предлагаемой статье рассматриваются некоторые аспекты развития российского танцевального искусства в период XX-XXI вв., анализируется понятие «танец постмодерн фолк», а также аргументируется особенность методики преподавания этого предмета на факультете современного танца Гуманитарного университета.*

***Ключевые слова:** народный танец, народно-сценический танец, постмодернизм, contemporary dance, танец «постмодерн фолк».*

Постмодернизм являет собой течение в искусстве, возникшее в 50-е гг. XX века. Наблюдается переломный период в культуре, с сопутствующим ощущением сумбурности происходящего и переосмысления предшествующего опыта. «XX век-это последний век Культуры и первый век переходного периода, который мы называем ПОСТ-культурой (или сокращенно ПОСТ), к чему-то принципиально иному, чем доселе известные культуры» [1, с.557].

В российском танцевальном искусстве рубежа XX-XXI вв. осуществляется поиск новых телесных возможностей исполнителя, новых движенческих моделей; обнаружи-

вается «сфера пластического эксперимента» [2, с.5]. Способом решения таких «глобальных» задач призван современный танец (contemporary dance) – «направление искусства танца, включающее танцевальные техники и стили конца XX-начала XXI вв., сформировавшиеся на основе американского и европейского танца модерн и постмодерн» [3, с. 83]. По мнению Васениной Е., современный танец есть «все направления пластического эксперимента, авторская хореография, синтезирующая в себе различные стили танца... он (современный танец *прим. авт.*) многолик, в арсенал его средств входят танцы народов мира... достижения философской мысли, - всё, что может породить авторское пластическое высказывание» [2, с.5].

Постмодернистская позиция обращения к прошлому в поиске средств выразительности выявляет возможность возникновения новых видов и форм танца, где, в частности, соединяются этнографическое и модернистское. Таким явлением по праву можно считать танец «постмодерн фолк», где в поиске этой особой выразительности хореографы привлекают элементы этнического танца в текст танца contemporary, тем самым художественно обогащая телесную выразительность танцевального языка. Танец «постмодерн фолк» - новое явление постмодернистской хореографии, процесс его становления еще не завершен.

В современной науке существует ряд исследований концепции танца «постмодерн фолк», в т.ч. Гиглаури В.Т., Устьяхина С.В. и др., где авторы придерживаются убеждений, что это явление – сугубо российское. «В нашей стране, в которой началось развитие нетрадиционного понимания искусства танца, революция не позволила далее развиваться тем новым веяниям в искусстве, которые были начаты в труппе С.П. Дягилева. Именно поэтому фолк-модерн танец явление, прежде всего, российское» [5]. Определенно можно утверждать, что интерес к «творческой» переработке этнического русского танца с позиций неклассического, модернистского танца интересовал многих хореографов, к примеру, в работах выдающегося хореографа чешского происхождения Иржи Килиана, который в своих спектаклях «Свадебка» (1982 г.) и «Симфония псалмов» (1978 г.) использует элементы русской пляски, славянских обрядов. Один из наиболее известных авторов и исполнителей contemporary dance, художественный руководитель Нидерландского театра танца (NDT) Пол Лайтфут в раннем спектакле «Step Lightly» (1991 г.), сочиненном на болгарскую народную музыку, свой техничный танец основывает на смелом сочетании элементов славянского происхождения и техники contemporary dance.

Обращаясь к отечественному contemporary dance можно говорить об очень интересной работе с интерпретацией русского фольклорного танца. Здесь можно отметить ранние поиски в творчестве руководителя Челябинского театра танца Ольги Поны (например, в спектакле «Смотрящие в бесконечность», с участием, также исполнителей народных песен), Татьяны Багановой, руководителя екатеринбургской труппы «Провинциальные танцы» («Свадебка», 2000 г.) и других.

На постсоветском пространстве к хореографам, осуществляющим исследование телесной выразительности в контексте современного переосмысления элементов фолка и танца contemporary можно отнести представителей Беларуси: Ларису Симачевич (Фолк-модерн-театр «Гостица») «Свадебка» (2008 г.) и Дмитрия Залесского (Театр современной хореографии «D.O.Z.SK.I.») «Зрелость» (2008 г.). Объединяющим началом всех перечисленных хореографов является обращение к славянскому архаическому ритуалу, обряду и, как следствие – новой пластике, иной движенческой модели. На наш взгляд именно поиск новых интерпретаций славянского танцевального фольклора, в основном, способствует выражению его в танце «постмодерн фолк».



В 2001 году в Екатеринбурге по инициативе ректора Гуманитарного университета, д. филос.н., профессора Закса Л. А. на основе частной Школы современного танца Льва Шульмана был создан факультет современного танца – первого, и до сих пор, практически, единственного отечественного образовательного института, дающего высшее университетское образование в области contemporary dance. Основой образовательной стратегии факультета является сосредоточенность на развитие индивидуального, творческо-художественного потенциала студентов и их личностной, творческой инициативности. В рамках учебного плана по направлению «Хореографическое искусство», народный танец включен в предметную область одного из основных предметов цикла специальных дисциплин – «Народно-сценический танец». Обучение в рамках данной дисциплины нацелено на расширение и обогащение исполнительских возможностей будущих танцовщиков contemporary dance, формируя у них качества и навыки, которые не могут быть развиты в процессе обучения исключительно классическому и современному танцам, а также способствованию развития творческого мышления. Преподавание народно-сценического танца на факультете современного танца интересно тем, что предстоит не только научить студентов тем или иным сложным движениям, а в первую очередь, привить любовь к народному танцу, знание языка танца разных народов. С 3 курса студенты приобретают первый опыт «творческой переработки национального искусства» в рамках представленной дисциплины: по-своему интерпретируют пластические мотивы народного танца, вплетая их в структуру contemporary dance. Работа над танцевальным текстом строится на компиляции, обобщении традиций и форм фольклорного танца и contemporary dance, создавая новые танцевальные фразы. Этот опыт нельзя назвать базовым, основным, прежде всего в связи с тем, что процесс становления данного явления еще не завершен; работа строится на интуитивном осмысленном знании. Лучшие студенческие работы «презентуются» в рамках ежегодных отчетных концертов факультета. Радует, что с каждым годом количество подобных творческих работ растет, а вместе с ним и интерес современного студента к удивительному, многогранному народному танцу.

В условиях, когда традиции народного танца «под угрозой», российский contemporary dance воспринял обращение к фольклору, как новый способ самовыражения, чувства сопричастности своему прошлому. Традиционная танцевальная культура в такой форме как «постмодерн фолк» способна укрепить свои позиции в культурном опыте, «делая «чужое» «своим»» [5].

### Литература

1. Бычков, В.В. Предельные метаморфозы культуры – итог XX века//Лексикон нон-классики.../В.В. Бычков// Полигнозис, 2000. - С. 557
2. Васенина, Е. Современный танец постсоветского пространства/ Е.Васенина//Редакция журнала «Балет». – М., 2013. – С.5
3. «Вестник Академии Русского Балета имени А. Я. Вагановой». – СПб.: Академия Русского Балета имени А.Я.Вагановой, 2008 №2 (20). – С. 82-83
4. Курюмова, Н.В. Современный танец как культурный микрокосм: телесные модели на рубеже модернистской/ постмодернистской культур [Электронный ресурс] / Н.В.Курюмова // Вестник Гуманитарного университета. – Екатеринбург, 2014. - №1 (4). – Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/25011117.pdf>
5. Устьяхин, С.В. Феномен фолк-модерн танца в современной хореографии: дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. [Электронный ресурс] / С.В. Устьяхин. – Саранск, 2006. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/fenomen-folk-modern-tantsa-v-sovremennoi-khoreografii#ixzz3kpoGEe77>

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

*Н. А. Полянская, учитель  
ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2»,  
г. Нижний Тагил, Россия*

**Аннотация:** в статье представлен опыт формирования у умственно отсталых обучающихся социально-коммуникативных навыков в рамках внеурочной деятельности.

**Ключевые слова:** социализация, умственная отсталость, внеурочная деятельность.

Воспитание в современной коррекционной школе – длительный и очень важный целенаправленный процесс по формированию устойчивой социализированной личности с особыми образовательными потребностями.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно с интеллектуальной недостаточностью, представляет собой острую актуальную проблему коррекционной педагогики и является закономерным этапом развития системы специального образования.

Воспитательный процесс направлен на создание адаптивной среды, способствующей духовному, нравственному, физическому развитию и социализации ребенка. Как будет организована деятельность, зависит успех социализации выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната.

Трудно переоценить воспитательное и образовательное значение деятельности детей по их интересам, которая организуется в школе и проводится в различной внеурочной деятельности. Практика работы с детьми с особыми образовательными потребностями показывает, что рациональная организация внутри школьной внеурочной работы способствует более глубокому и всестороннему развитию детей, помогает положительно решать задачи коррекции и компенсации различных дефектов развития и, в конечном счете, создает предпосылки социальной адаптации детей с отклонениями в развитии. Основной целью является социальная ориентировка выпускников. Это специальные коррекционные занятия, направленные на практическую подготовку воспитанников к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение общего развития детей.

Занятия направлены на развитие и совершенствование у воспитанников навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, ориентировку в окружающей их жизни. Осуществляется экономическое просвещение и воспитание детей, формирование морально-этических норм поведения, выработка навыков общения со знакомыми и незнакомыми людьми. Предусмотрено развитие умений пользоваться услугами различных организаций, учреждений, предприятий службы быта, торговли, связи, транспорта, медицинской помощи.

Социальная ориентировка также направлена на воспитание таких качеств личности, как доброжелательность, уверенность, умение анализировать ситуацию и определить мотивы для делового общения, умение вступать в контакт, поддерживать разговор, правильно использовать полученную информацию. Большое внимание уделяется активным формам работы: моделированию реальных ситуаций, упражнениям,

анализу. В целом вся работа направлена на создание условий коррекционно-развивающего пространства для формирования адаптированной личности.

Социальная адаптация представляет собой один из механизмов социализации, позволяющей личности активно включаться в различные структурные элементы социальной среды, то есть активно участвовать в труде и общественной жизни, общаться к социальной и культурной жизни общества, устраивать свой быт. Поэтому велика роль целенаправленного воспитания, осуществляемого в школе.

Внеурочная работа строится по принципу добровольности, поэтому ее содержание в большей степени должно отвечать индивидуальным устремлениям учащихся.

При организации внеурочной работы педагог должен соблюдать следующие принципы:

- выдерживать общую направленность занятий;
- обеспечивать добровольность выбора учащихся, содержание и методов занятий с учетом личных склонностей детей;
- осуществлять массовость внеурочной работы, вовлекать в нее большинство учащихся;
- опираться на самостоятельную творческую инициативу детей, учитывать пожелания детей;
- иметь общественно-полезную направленность всех выполняемых работ;
- подчинять все виды внеурочной работы общим учебно-воспитательным целям и задачам.

Прежде всего, должна быть единая система многофакторного воздействия на детей. Ведущим звеном системы, как уже было сказано, является курс по социально-бытовой ориентировке учащихся. Проводимая воспитательная работа не копирует занятия по социально-бытовой ориентировке. Основное внимание уделяется воспитанию положительных качеств личности. Осуществляется повторение, закрепление и расширение знаний, полученных на занятиях, автоматизация умений, формирование полезных привычек, эталонов поведения, оценочного отношения к различным жизненным ситуациям. Эффективность работы по социально-бытовой ориентировке зависит от согласованности действий учителя и воспитателя.

Чтобы учащиеся овладели экономико-бытовыми знаниями и умениями, во внеурочное время внимание уделяется практическим упражнениям, например, покупке некоторых товаров и т.д. Большое место занимают экскурсии в магазины, предприятия службы быта. Цель экскурсий – закрепление экономических знаний детей. Чтобы дети могли использовать имеющийся опыт, необходимо вовлекать их в кружки, проводить различные конкурсы, вовлекать их в оформление выставок, стендов и т.д.

Создание ситуации успеха особенно важно в работе с детьми, у которых необходимо преодолеть пассивность, агрессию, страх, неуверенность, вызванные нарушениями в психическом развитии. Детям с нарушением интеллекта непросто заниматься трудовой деятельностью совместно с другими детьми. Тем более им сложно доводить начатое дело до конца. В связи с этим первая важная задача – сформировать положительную мотивацию трудовой деятельности и способствовать развитию умения работать в команде. Немало важной частью быта является обслуживающий труд, включающий в себя самообслуживание и хозяйственно-бытовую деятельность. Задачи во многом совпадают с теми, которые ставятся на уроках по социально-бытовой ориентировке. Широко распространен общественно полезный труд, где дети приобретают ряд знаний и умений, которые не заложены в программу по социально-бытовой ориентировке (ремонт мебели, сбор урожая и закладка его на хранение).

Необходимо заинтересовать детей, стремиться передавать им свой опыт, знания и умения, которые необходимы его воспитанникам в жизни. Воспитатель должен создавать доброжелательную обстановку в детском коллективе, укрепить веру детей в собственные возможности, формировать интерес к занятиям. Правильно организованное психолого-педагогическое воздействие педагога в большинстве случаев предупреждает появление нежелательных отклонений в поведении, формирует в группе коллективные, социально приемлемые отношения.

Если на должном уровне будет организована внеурочная деятельность, то в значительной мере возрастет уровень развития у учащихся с ограниченными возможностями здоровья, повысится их социализирующий потенциал.

Таким образом, планомерно выстроенная внеурочная деятельность в нашем коррекционном общеобразовательном учреждении способствует успешной социализации личности с особыми образовательными процессами в современной жизни.

### **Литература**

1. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М., 1995.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. М.: «Школа-Пресс», 1994.
2. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате. М., 1983.

## **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА**

***С. Е. Привалова, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах,  
Институт педагогики и психологии детства  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
г. Екатеринбург, Россия.***

***Аннотация:*** в статье рассматривается вопрос становления коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста. Раскрываются различные точки зрения (Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Руденский Е.В., Чернецкая Л.В. и др.) на определения понятия «коммуникативная компетентность».

***Ключевые слова:*** дошкольный период, дети дошкольного возраста, речевое развитие, познавательно-речевое развитие, коммуникативная компетентность, компоненты коммуникативной компетентности.

На сегодняшний день в дошкольных учреждениях востребован образовательный процесс с точки зрения взаимосвязанного содержания образовательных областей, направленный на развитие и воспитание личности дошкольника посредством формирования знаний, умений и навыков. Содержание речевого развития дошкольников, в соответствии с современным социальным заказом, находит отражение в образовательной области «познавательно-речевое развитие» (ФГОС дошкольного образования).

Целевая установка отражена и в планируемых результатах освоения ребёнком основной общеобразовательной программы дошкольного образования, среди которых указывается следующее интегративное качество: «овладевший средствами общения и

способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками» через решение следующих задач:

- «развитие свободного общения со взрослыми и детьми».

Важным является формирование у детей навыков положительного взаимодействия с окружающими людьми как залога их дальнейшего благополучного развития, что возможно, прежде всего, в условиях общения, на свободном сотрудничестве взрослого с детьми и самих детей друг с другом.

- «развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи - диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности» и «практическое овладение воспитанниками нормами речи».

Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве – одно из основных условий нормального развития ребенка и в дальнейшем обучении в школе, поэтому большое значение имеет развитие всех сторон речи. Становление диалога, полилога и монолога как форм общения требует формирования собственно речи (фонетико-фонематические и лексико-грамматические компоненты), речевого этикета (элементарные нормы и правила ведения диалога, речь соответствует теме, умение завершать разговор и т.д.), адекватное использование невербальных средств общения (мимика, жесты). Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве – одно из основных условий нормального развития ребенка и в дальнейшем обучении в школе.

Таким образом, познавательное-речевое развитие дошкольников в соответствии с современным социальным заказом необходимо рассматривать с позиции развития речевых и коммуникативных умений дошкольников, на основе которых формируется коммуникативная деятельность.

В последнее время достижения человека в сфере отношений с другими людьми все чаще отражаются в понятии «коммуникативной компетентности». В психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, посвященных анализу данной проблемы (Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Руденский Е. В., Чернецкая Л. В. и др.).

Речь и речевое общение направленно на развитие коммуникативной компетентности, способности налаживать общение с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками). Коммуникативная компетентность рассматривается как базисная характеристика личности дошкольника, как важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии, в освоении специфических детских видов деятельности – коллективных игр, конструирования, детского художественного творчества и пр.

По мнению В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой и др., коммуникативная компетентность — это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету (В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой).

Руденский Е.В. описывает коммуникативную компетентность из способностей:

1) давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;

2) социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;

3) осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации (Е. В. Руденский).

Чернецкая Л. В. включает в данное понятие следующие компоненты:

1) эмоциональный – включающий эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию;

2) когнитивный – связанный с познанием другого человека. Включает в себя способность встать на точку зрения другого, предвидеть его поведение, эффективно решать различные проблемы;

3) поведенческий – отражающий способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении и др. (Л. В. Чернецкая).

Следовательно, формирование социально-активной личности ребенка предполагает развитие речевого общения в единстве двух его сторон: речевой деятельности и речевого поведения. Иными словами, задача сводится к формированию у ребенка коммуникативной компетентности, которая охватывает не только знания языковой системы и владение языковым материалом (речью), но и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения.

Таким образом, коммуникативная компетенция предполагает знание социокультурных норм и стереотипов речевого общения. Сюда входит знание приемов диалогизации речи: умение употреблять обращение в различных формах, умение искренне выразить свою оценку того или иного факта или события, обычно вызывающего отклик, ответное сопереживание; умение прогнозировать эмотивные реакции собеседников, знание средств интимизации общения (Культура русской речи и эффективность общения).

Решение данных задач чрезвычайно значимо в период дошкольного детства, т.к. дети дошкольного возраста не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта со взрослым и сверстниками. В то же время именно дошкольный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными умениями в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Следовательно, развитие коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста – актуальная задача в ДОУ.

### **Литература**

1. Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие [Текст]. – 2-е изд., М.: Флинта, Наука, 1999. – 496 с.
2. Куницына, В.Н., Казаринова, Н.В., Погорьша, В.М. Межличностное общение [Текст]. - Издательство «Питер», 2005
3. Руденский, Е.В. Социальная психология: Курс лекций [Текст]. - Издательство «Питер»,
4. Типовое положение об образовательном учреждении для детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Российский общеобразовательный портал: zakon.edu.ru (дата обращения 29.06.2015).

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

*Н. А. Полянская, учитель  
ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2»,  
г. Нижний Тагил, Россия*

Воспитание в современной коррекционной школе – длительный и очень важный целенаправленный процесс по формированию устойчивой социализированной личности с особыми образовательными потребностями.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно с интеллектуальной недостаточностью, представляет собой острую актуальную проблему коррекционной педагогики и является закономерным этапом развития системы специального образования.

Воспитательный процесс направлен на создание адаптивной среды, способствующей духовному, нравственному, физическому развитию и социализации ребенка. Как будет организована деятельность, зависит успех социализации выпускников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната.

Трудно переоценить воспитательное и образовательное значение деятельности детей по их интересам, которая организуется в школе и проводится в различной внеурочной деятельности. Практика работы с детьми с особыми образовательными потребностями показывает, что рациональная организация внутри школьной внеурочной работы способствует более глубокому и всестороннему развитию детей, помогает положительно решать задачи коррекции и компенсации различных дефектов развития и, в конечном счете, создает предпосылки социальной адаптации детей с отклонениями в развитии. Основной целью является социальная ориентировка выпускников. Это специальные коррекционные занятия, направленные на практическую подготовку воспитанников к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение общего развития детей.

Занятия направлены на развитие и совершенствование у воспитанников навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, ориентировку в окружающей их жизни. Осуществляется экономическое просвещение и воспитание детей, формирование морально-этических норм поведения, выработка навыков общения со знакомыми и незнакомыми людьми. Предусмотрено развитие умений пользоваться услугами различных организаций, учреждений, предприятий службы быта, торговли, связи, транспорта, медицинской помощи.

Социальная ориентировка также направлена на воспитание таких качеств личности, как доброжелательность, уверенность, умение анализировать ситуацию и определить мотивы для делового общения, умение вступать в контакт, поддерживать разговор, правильно использовать полученную информацию. Большое внимание уделяется активным формам работы: моделированию реальных ситуаций, упражнениям, анализу. В целом вся работа направлена на создание условий коррекционно-развивающего пространства для формирования адаптированной личности.

Социальная адаптация представляет собой один из механизмов социализации, позволяющей личности активно включаться в различные структурные элементы социальной среды, то есть активно участвовать в труде и общественной жизни, общаться к социальной и культурной жизни общества, устраивать свой быт. Поэтому велика роль целенаправленного воспитания, осуществляемого в школе.

Внеурочная работа строится по принципу добровольности, поэтому ее содержание в большей степени должно отвечать индивидуальным устремлениям учащихся.

При организации внеурочной работы педагог должен соблюдать следующие принципы:

- выдерживать общую направленность занятий;
- обеспечивать добровольность выбора учащихся, содержание и методов занятий с учетом личных склонностей детей;
- осуществлять массовость внеурочной работы, вовлекать в нее большинство учащихся;
- опираться на самостоятельную творческую инициативу детей, учитывать пожелания детей;
- иметь общественно-полезную направленность всех выполняемых работ;
- подчинять все виды внеурочной работы общим учебно-воспитательным целям и задачам.

Прежде всего, должна быть единая система многофакторного воздействия на детей. Ведущим звеном системы, как уже было сказано, является курс по социально-бытовой ориентировке учащихся. Проводимая воспитательная работа не копирует занятия по социально-бытовой ориентировке. Основное внимание уделяется воспитанию положительных качеств личности. Осуществляется повторение, закрепление и расширение знаний, полученных на занятиях, автоматизация умений, формирование полезных привычек, эталонов поведения, оценочного отношения к различным жизненным ситуациям. Эффективность работы по социально-бытовой ориентировке зависит от согласованности действий учителя и воспитателя.

Чтобы учащиеся овладели экономико-бытовыми знаниями и умениями, во внеурочное время внимание уделяется практическим упражнениям, например, покупке некоторых товаров и т.д. Большое место занимают экскурсии в магазины, предприятия службы быта. Цель экскурсий – закрепление экономических знаний детей. Чтобы дети могли использовать имеющийся опыт, необходимо вовлекать их в кружки, проводить различные конкурсы, вовлекать их в оформление выставок, стендов и т.д.

Создание ситуации успеха особенно важно в работе с детьми, у которых необходимо преодолеть пассивность, агрессию, страх, неуверенность, вызванные нарушениями в психическом развитии. Детям с нарушением интеллекта непросто заниматься трудовой деятельностью совместно с другими детьми. Тем более им сложно доводить начатое дело до конца. В связи с этим первая важная задача – сформировать положительную мотивацию трудовой деятельности и способствовать развитию умения работать в команде. Немало важной частью быта является обслуживающий труд, включающий в себя самообслуживание и хозяйственно-бытовую деятельность. Задачи во многом совпадают с теми, которые ставятся на уроках по социально-бытовой ориентировке. Широко распространен общественно полезный труд, где дети приобретают ряд знаний и умений, которые не заложены в программу по социально-бытовой ориентировке (ремонт мебели, сбор урожая и закладка его на хранение).

Необходимо заинтересовать детей, стремиться передавать им свой опыт, знания и умения, которые необходимы его воспитанникам в жизни. Воспитатель должен создавать доброжелательную обстановку в детском коллективе, укрепить веру детей в собственные возможности, формировать интерес к занятиям. Правильно организованное психолого-педагогическое воздействие педагога в большинстве случаев предупреждает появление нежелательных отклонений в поведении, формирует в группе коллективные, социально приемлемые отношения.



Если на должном уровне будет организована внеурочная деятельность, то в значительной мере возрастет уровень развития у учащихся с ограниченными возможностями здоровья, повысится их социализирующий потенциал.

Таким образом, планомерно выстроенная внеурочная деятельность в нашем коррекционном общеобразовательном учреждении способствует успешной социализации личности с особыми образовательными процессами в современной жизни.

### **Литература**

1. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М., 1995.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. М.: «Школа-Пресс», 1994.
3. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате. М., 1983.

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

***О. В. Руднева, учитель-дефектолог , директор  
ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2»,  
г. Нижний Тагил, Россия***

***Аннотация:*** в статье представлен опыт организации условий реализации требований ФГОС обучающихся с умственной отсталостью в условиях общеобразовательной организации.

***Ключевые слова:*** организационно-педагогические условия, инклюзивное образование, общеобразовательная организация.

В настоящее время российская образовательная система находится в стадии внедрения инноваций. Большой интерес и споры вызывает вопрос об инклюзивном образовании. В Федеральном Законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование трактуется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [ФЗ 273 ст.2, п.27].

Формируется качественно новая система образования, одной из актуальных проблем которой является создание условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития.

Концепция модернизации российского образования определила генеральную стратегическую линию развития образования, одним из ожидаемых социальных эффектов которой является увеличение доступности образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование предполагает создание общественной инклюзивной среды, включающей любого ребенка и его семью в полноценную жизнь социума на равных правах с другими. Зарубежный и отечественный опыт показывает, что основными «заказчиками» инклюзии являются родители детей с ОВЗ.

В качестве конечной цели специального образования лиц с особенностями психофизического развития во всех странах мира выдвигается их социальная интеграция. Успех интеграции в значительной степени зависит от способности человека самостоя-

тельно организовать свою жизнь в обществе. Поэтому подготовить каждого ребенка к самостоятельной, независимой от помощи окружающих, жизни является одной из главнейших задач специальной школы. В сущности, весь процесс обучения ребенка с ОВЗ направлен на то, чтобы обеспечить его социальную адаптацию в обществе.

Для успеха инклюзии в образовательном пространстве должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с ОВЗ, обучающимся в образовательном учреждении. На протяжении последних лет в ГКОУ СО «Нижнетагильскую школу-интернат № 2» поступают дети, имеющие тяжелые и множественные нарушения в развитии: помимо умственной отсталости, у них – ДЦП, РАС, синдром Дауна, а также слабослышащие, слабослышащие, дети с нарушением и отсутствием речи и др.

Для успешной реализации деятельности по развитию интегративной (инклюзивной) формы решаются следующие задачи:

- ❖ развитие кадрового, методического, дидактического обеспечения;
- ❖ создание в ГКОУ СО «Нижнетагильской школе-интернат № 2» безбарьерной среды, включающей физическую и психологическую составляющие;
- ❖ повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса;
- ❖ организация психолого-педагогического сопровождения учащихся;
- ❖ обеспечение сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательной организации должно обеспечиваться специалистами: психологом, дефектологом, логопедом, специалистом ЛФК, социальным педагогом, тьютером и др. В ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2» все вышеназванные специалисты, за исключением тьютера, принимают участие в работе школьного консилиума (шПМПк), который осуществляет сопровождение не только учащихся с ОВЗ, но и оказывает консультационную помощь как педагогам, так и родителям обучающихся. Также школьный консилиум представляет опыт своей работы с учащимися с ОВЗ для педагогического сообщества города Нижнего Тагила.

Образовательная организация должна быть обеспечена особой материальной средой: пандусы, особые туалеты, приспособления и оборудование для глухих и слабослышащих, приспособления для слепых и слабослышащих. Рабочее место ребенка должно быть обеспечено специальными партами, дидактическими пособиями, специальным оборудованием (в зависимости от дефекта). В образовательных учреждениях Свердловской области создаются условия для введения инклюзивного образования – по программе «Доступная среда» почти всем образовательным организациям выделены денежные средства для оборудования пандусов, на переоборудование туалетных комнат.

Все педагоги ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2» прошли курсы повышения квалификации (108 часов), активно участвуют в работе областных методических объединений. На каждого ребенка составляется индивидуальная образовательная программа, подбирается индивидуальный набор дидактического материала. Не только педагоги, но и родители принимают активное участие в семинарах, конференциях, вебинарах, которые раскрывают вопросы инклюзивного образования. В школе-интернат № 2 регулярно проводятся родительские конференции

В настоящее время целостное развитие отечественной системы специального образования обеспечивается параллельным развитием в ней двух разнонаправленных процессов: дифференциации и интеграции. Процесс дифференциации в первую оче-

редь отражается на перспективах существования и развития СКОУ, которые в законодательстве обозначаются как отдельные образовательные организации, осуществляющие обучение по адаптированным основным общеобразовательным программам для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Процесс интеграции направлен на взаимодействие системы общего и специального образования, обеспечении широкого круга взаимодействия с различными сферами общества, заинтересованными в решении проблем специального образования.

Наблюдения, которые велись в течение многих лет работы в ГКОУ СО «Нижнетагильской школе-интернат № 2» показывают, что дети с ОВЗ, вследствие как умственной отсталости, так и социальной изолированности отличаются рядом особенностей: от неадекватного поведения до скудости представлений об окружающем мире и неразвитости адаптационных способностей. Но в результате интеграционных процессов и большой коррекционной работы, проводимой педагогами школы-интерната совместно со специалистами дополнительного образования и родителями, учащиеся быстро проходят процесс социализации и адаптации, помогающий принимать активное участие в жизни общества и быть успешными на своем уровне: от участия в городских спортивных соревнованиях и мероприятиях до занятия призовых мест на Параолимпийских играх. Инклюзивная составляющая коррекционного образования направлена не только на усвоение учащимися учебного материала, но так же на успешную социализацию выпускников. Поэтому большую роль в освоении социального опыта играют внеурочные занятия различной направленности, проводимые вне стен образовательного учреждения. ГКОУ СО «Нижнетагильская школа-интернат № 2» взаимодействует с большим числом культурно-просветительских учреждений и дополнительного образования города. Школа-интернат взаимодействует с общественными организациями: «Доброе сердце», Нижнетагильским отделением Общероссийской общественной организацией «Российский Красный Крест», Общественной организацией «Городской родительский комитет».

Инновационные процессы призваны стать перспективным инструментом развития практики образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

## **РОЛЬ УЧЕБНОЙ КОМПЛЕКСНОЙ ПРАКТИКИ В МЕЖДУНАРОДНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ ВУЗОВ**

***Н. В. Скок, доцент Географо-биологического факультета,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия***

***Д. Н. Липухин, доцент, Географо-биологического факультета,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия***

***А. А. Смыр, научный сотрудник,  
Рицинский реликтовый национальный парк,  
г. Сухум, Республика Абхазия,  
Н. В. Баганиш,  
Абхазский государственный университет,  
г. Сухум, Республика Абхазия.***

***Аннотация:** в статье рассматриваются методические аспекты организации и проведения комплексной географической практики на основе межвузовского сотрудничества.*

**Ключевые слова:** комплексная полевая практика, педагогическое образование, профессионально-педагогические компетенции.

Современный период модернизации педагогического образования характеризуется усилением его практической направленности посредством организации и проведения учебных полевых практик студентов. Учебная комплексная географическая полевая практика в педагогических вузах – неотъемлемая и важная часть процесса обучения и подготовки бакалавра педагогического образования по направлению «География», способствующая развитию профессиональной компетентности студентов – будущих учителей географии.

Цель учебной полевой практики – формирование у студентов навыков ведения полевых стационарных и маршрутных физико- и экономико-географических исследований и наблюдений; изучение особенностей природы, типичных природно-территориальных комплексов разных типов и рангов, территориальной организации населения и хозяйства. В соответствии с вышеназванной целью комплексная полевая практика решает следующие задачи:

- закрепление умений вести полевые стационарные и маршрутные физико-географические, экономико-географические и социально-географические исследования и наблюдения;
- обобщение методических приемов сбора, обработки и анализа первичных материалов, характеризующих географическую специфику изучаемого района практики;
- закрепление и углубление знаний, полученных студентами при изучении учебных дисциплин «Физическая география России», «Экономическая и социальная география России»;
- расширение географического кругозора будущих учителей географии, повышение их профессионально-географической культуры и компетентности [1, с. 5].

Для подготовки учителя географии необходимо проводить полевую практику с учетом комплексного географо-генетического подхода. Этому способствует сам предмет практики, так как изучаются геокомплексы разного ранга в триаде «природа – население – хозяйство».

На комплексной полевой практике как в фокусе выявляется мера усвоения студентами фундаментальных знаний, степень сформированности компетенций по учебным дисциплинам, изученными ими за три года обучения, видна степень владения методикой экспедиционных работ, освоенную студентами на отраслевых полевых практиках. В ходе выездной полевой практики студенты учатся выявлять, изучать, описывать, картографировать природно-территориальные и территориально-производственные комплексы на примере района, существенно отличающегося по своей географической специфике от ранее изученных территорий.

В рамках договора о сотрудничестве между географо-биологическим факультетом Уральского государственного педагогического университета и биолого-географическим факультетом Сухумского государственного университета (Республика Абхазия) в июне 2015 года студенты-уральцы проходили комплексную полевую практику в Гагрском районе Республики Абхазии.

В ходе экспедиционных работ студенты овладели методами профилирования и ландшафтного картографирования в районе Холодной речки (п. Багрипш), провели маршрутные ландшафтные исследования в Ричинском реликтовом национальном парке (окрестности озер Б. Рица и М. Рица), построили и проанализировали ландшафтный профиль «побережье Черного моря (субтропики) – смешанные леса – со-

сновые леса – горные луга на вершине 550 м». Также студенты изучили Сухумский ботанический сад и ознакомились с Сухумским обезьяньим питомником.

В ходе автобусной экскурсии в Очамчырский район Абхазии были изучены особенности природы, культуры и быта местного населения и древние храмовые архитектурные сооружения. Познавательными и крайне полезными были экскурсии на предприятия пищевой индустрии, занимающиеся переработкой сельскохозяйственного сырья, деревообрабатывающий комбинат, автобусные экскурсии по городам Сухум и Гагра, Ткуарчелский угольный разрез, Новоафонскую пещеру (Гудаутский район).

В свою очередь, студенты биолого-географического факультета Сухумского университета провели выездную комплексную практику на Среднем Урале, где успешно исследовали природные комплексы в окрестностях озера Шарташ, территорию природного парка «Бажовские места», Шабровского талькового карьера. В рамках географического изучения Екатеринбурга были проведены обзорная экскурсия по городу, экскурсия в областной краеведческий музей, музей Уралмашзавода, музей истории, науки и техники Свердловской железной дороги, музей военной техники Урала в городе Верхняя Пышма.

Таким образом, в ходе комплексной географической практики было достигнуто соединение теоретико-методологической подготовки студентов с практической научно-исследовательской деятельностью в разных природных и социально-экономических условиях, на географических площадках в Республике Абхазии и в Свердловской области. Это стало возможным благодаря образовательному и межкультурному взаимодействию, осуществляемого Сухумским государственным университетом и Уральским государственным педагогическим университетом.

### **Литература**

1. Липухин, Д.Н. Комплексная полевая практика по экономической, социальной и физической географии: программа учебной практики / Д.Н. Липухин. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.

### **ФОРМЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ) НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛА**

***В. В. Смирнова, учитель истории  
КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой»  
г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ-Югра, Россия***

***Аннотация:*** в статье представлен опыт организации работы с обучающимися с умственной отсталостью на занятиях по дисциплинам обществоведческого цикла.

***Ключевые слова:*** ограниченные возможности здоровья, умственная отсталость, уроки истории.

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Наиболее пол-

но решаются эти задачи при реализации курса «История, культура и занятия населения ХМАО – Югры».

В школе разработана адаптированная программа по курсу «История, культура и занятия населения ХМАО – Югры», для обучающихся 10-11 классов с ограниченными возможностями здоровья. Программа составлена на основе курса «История Ханты Мансийского автономного округа для учащихся средней (полной) школы», по ред. Н. Н. Баранова и Интегрированного курса краеведения «Мы дети природы», под ред. Т. К. Орловой.

Цель программы: формирование у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья целостных представлений об истории и культуре родного края, социальной среде края и месте человека в нем, воспитание гражданственности, патриотизма, личной ответственности за сохранение природных богатств края.

Курс «История, культура и занятия населения ХМАО – Югры» реализуется через учебную и внеклассную деятельность

Из всех разнообразных форм, методов, вариантов проведения уроков, выбираются соответствующие особенностям развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: беседы, учебные и социальные проекты, уроки — экскурсии, деловые игры и т.д. Это создает условия для раскрытия творческих способностей, коррекции обучающихся в интеллектуальном, нравственном и культурном развитии. Позволяет формировать как предметные, так и личностные компетенции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из наиболее интересных форм урока является деловая игра. Например, деловая игра «Выборы мера города Сургута». Во время игры обучающиеся знакомятся с органами местного самоуправления, осуществляется связь со временем. Ребята становятся непосредственными участниками события жизни города.

Другой вид деятельности, применяемый на уроках – проектирование, позволяет обучающимся проводить исследования родного города и края, выделять проблему, ставить задачи, находить оптимальный способ решения проблемы, составлять план действий. В рамках курса обучающиеся выполняют проекты по следующим темам: «Города нашего округа», «Достопримечательности Сургута», «Название улиц нашего города», «Известные люди нашего города», «История моей семьи в истории Сургута». Одним из наиболее актуальных проектов для нашего ОУ является проект «Предприятия и учреждения города Сургута». Выполняя исследовательскую работу, ребята получают данные о рабочих профессиях, востребованных на предприятиях города, еще до начала работы на них. Прделанная работа ориентирует обучающихся на выбор будущей профессии.

Учебные проекты о Великой Отечественной войне формируют нравственные качества обучающихся. В таких проектах всегда с большим удовольствием принимают участие родители ребят. Совместная работа с родителями позволяет им больше узнать о своих родственниках – участниках ВОВ, помогает созданию семейных традиций. По итогам работы ребята оформляют альбомы, фотовыставки, посещают «Мемориал славы», поздравляют ветеранов войны и «трудового фронта» с праздником Победы.

На уроках истории и культуры родного края обучающиеся знакомятся с произведениями фольклора народов севера (сказками, *легендами*, поговорками и др.), с произведениями местных поэтов и писателей, творчеством югорских художников, достижениями общественных деятелей и спортсменов. Данный вид деятельности, воздействуя на чувства, положительно влияет на эмоциональное восприятие материа-

ла, формирует наиболее полное представление о выдающихся людях, оставивших заметный след в истории Югры.

При организации учебной деятельности, большая роль отводится использованию на уроках видеороликов, аудиозаписей, компьютерных презентаций.

Внеклассная работа – важная составная часть коррекции, развития, воспитания и образования обучающихся. Она позволяет расширить знания по предмету наполняя их интересными фактами и событиями. Так отдельные темы уроков нуждаются в проведении подготовительной работы, а другие в закреплении изученного материала. Изучение вне уроков исторических фактов, общественных явлений помогает глубже усвоить материал уроков, совершенствует умение применять и систематизировать полученные знания.

Виды внеклассной работы по данному курсу самые разнообразные: встречи, экскурсии, предметные недели, КВНы, викторины, конкурсы, творческие задания (рисование, изготовление макетов, образцов одежды и орнаментов коренных народов Севера и др.).

Проводимые внеклассные мероприятия: Поле чудес «Мой край – Югра», КВН «В гармонии с природой», викторина «По родному краю», конкурс «Сургут в прошлом, настоящем и будущем» закрепляют представления обучающихся о жизни, быте и занятиях коренных народов края, развивают познавательные и творческие способности.

Под руководством педагога обучающиеся готовят и проводят устные журналы об истории края для младших школьников. Такая работа развивает речь, коммуникативные навыки обучающихся, позволяет корректировать скованность, инертность.

В рамках реализации программы «История, культура и занятия населения ХМАО – Югры» предусмотрено сотрудничество с Сургутским краеведческим музеем. Обучающиеся часто посещают экскурсии, тематические занятия. Музейные экспонаты, фотографии наглядно иллюстрируют традиционные ремесла коренного населения, формируют уважительное отношение к труду коренных народов нашего края. На тематических занятиях: «Первый сургутский городок», «Фронтовые зарисовки», «Все для фронта! Все для Победы!», «Нефтегазовая история Югры: прошлое и настоящее», «Ученые о Югре» демонстрируются редкие фотографии, документы, видеосюжеты из фондов Сургутского краеведческого музея. Тематические занятия расширяют представления обучающихся о людях родного города, вызывают чувство гордости за знаменитых земляков. Особый интерес у обучающихся вызывают обзорные экскурсии по городу, где они сами выступают в роли экскурсоводов.

Предметные недели, проводимые в ОУ по истории и культуре родного края, способствуют укреплению толерантной среды, гармонизации межэтнических и межкультурных отношений. В течение предметной недели в школе проводятся мастер – классы по обучению учащихся национальным танцам, играм народов, проживающих на территории нашего округа, конкурсы на лучшее национальное блюдо.

Таким образом, преподавание истории и культуры родного края позволяет донести до сознания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья нравственно-правовые нормы и ценности, воспитать гражданственность и патриотизм, формировать чувство сопричастности к истории и культуре своей малой родины.

### **Литература**

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещения, 2009. — 00 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-022138-2.

2. Кузнецов, Ю. Ф. Методика преподавания истории во вспомогательной школе: Повторение и закрепление. Внеклассная работа. Проверка и оценка результатов обучения: Учебно-метод. Пособие/ Урал. гос. пед. ин-т специального образования. Екатеринбург, 1997. 50 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Т. Р. Тенкачева, к.пед.н., доцент кафедры логопедии  
и клиники дизонтогенеза ИСО  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия.*

***Аннотация:** работа посвящена вопросам становления коммуникации как системы в период дошкольного детства у обучающихся, испытывающих трудности в освоении программы.*

***Ключевые слова:** коммуникативные навыки, коммуникация, трудности развития, дошкольное детство.*

Вопросы становления социально-коммуникативных навыков человека в различных периодах развития являются актуальными для различных отраслей гуманитарных наук.

Исследования коммуникации в филологии принадлежат Р. О. Якобсону, М. Ю. Лотману; в философии и культурологии – А. М. Пятигорскому, М. К. Мамардашвили, М. С. Кагану, Г. Г. Почепцову, У. Эко; в психологии – А. А. Леонтьеву, А. А. Бодалеву, С. Л. Рубинштейну; в педагогике – Л. М. Щипицыной, Е. А. Быстровой, О. Ф. Коробковой, Л. Джастис. Особенности коммуникации детей с проблемами в развитии представлены в работах Л. М. Щипицыной, Д. Н. Исаева, С. Ф. Комаровой, И. А. Емельяновой, Е. В. Казанцевой и др.

Большинством исследователей коммуникация рассматривается как сложный процесс, предназначение которого заключается в осуществлении и поддержании контактов между людьми и группами, в конечно счете – в культурном творчестве и социальной деятельности (Н. И. Лепская). То есть коммуникация как система включает социальные субъекты и требует тройной интерпретации, т.е. во взаимоотношения вступают Я (субъект), другой (социальный субъект) и объект (который может быть физическим, социальным, реальным и воображаемым) (Ghiglione R.).

Исследователи традиционно разделяют коммуникацию на «коммуникативный навык» и «коммуникативное умение». Степень разработанности коммуникативных навыков значительно меньше, чем коммуникативных умений. Коммуникативные умения входят в сферу научного интереса большого количества исследователей: А. А. Бодалева, С. Л. Рубинштейна, М. И. Лисиной, Л. М. Щипицыной, С. Ф. Комаровой, Е. В. Казанцевой. Коммуникативные навыки освещены в работах И. А. Емельяновой, Е. А. Быстровой.

Н. И. Лепская представляла коммуникацию в контексте триады аспектов (предметно-содержательный, эмоциональный, фотический), форм (диалогическая и монологическая) и средств (невербальные, вербальные). При этом в акте коммуника-



ции ведущую роль играет предметно-содержательный аспект, именно он называется сообщением. Все аспекты коммуникации формируются и реализуются в процессе онтогенеза только в форме диалога со взрослыми и сверстниками, монологическая форма коммуникации формируется как результат целенаправленного обучения ребенка.

Большинство доступных исследований и программ направлены на рассмотрение коммуникации младших школьников и дошкольников в коллективе сверстников со сходными проблемами развития и в условиях организации специального обучения и воспитания (С. Ф. Комарова, И. А. Емельянова, Е. В. Казанцева и др.).

Исследований направленных на изучение и формирования коммуникации у детей, обучающихся инклюзивно, т.е. в коллективе нормально развивающихся сверстников достаточно немного и большинство из них посвящены детям, имеющим выраженные нарушения развития (умственную отсталость, тяжелые нарушения речи и т.д.). При этом категория детей, имеющих трудности в освоении программы, но не имеющих выраженных нарушений развития достаточно обширна. Дети данной категории испытывают значительные трудности в достижении результатов, предъявляемых Федеральными образовательными стандартами как дошкольного образования так и начального общего образования. Степень нарушения языковых средств у данной категории детей может варьироваться от полного отсутствия голосовых реакций до достаточно развернутой речи с незначительными нарушениями фонетической и лексико-грамматической структур, но практически всегда данная категория детей испытывает огромные трудности в освоении социальных и коммуникативных навыков.

Развитие и научение коммуникации детей с нарушениями развития идет по тем же законам и проходит те же этапы, чем у детей с условно нормативным развитием, но в более в более длительные сроки. У данной категории обучающихся может быть хорошо развита устная речь, особенно словарный запас, но они могут испытывать некоторые затруднения, оперируя абстрактными понятиями, сложным синтаксисом, переносным значением слов. Проблемы также встречаются в коррективке коммуникации при возникновении нарушений и непонимания. Тем не менее, коммуникативные навыки у обучающихся с нарушениями развития позволяют им эффективно общаться со взрослыми и сверстниками, осваивать учебный план.

Исследователи отмечают, что при нарушениях развития наблюдается существенная задержка всех стадий психофизиологического развития в различных сферах психических функций младенца (в сравнении с нормой). Соответственно, уже в дословесный период развития речи на самых ранних этапах (первые месяцы жизни) не запускаются физиологическая и психическая база речевого развития, не формируется главная функция речи – коммуникативная, а задержка в установлении речевого (слухового) и зрительного контакта со взрослым тормозит весь процесс овладения языком. К концу первого года некоторые дети произносят отдельные слоги, лепетные слова. К концу второго года происходит формирование речи, преимущественно импрессивной, большая часть детей произносит отдельные слова, появляется ситуативное общение со взрослым. В три года дети выполняют простые поручения, но развитие их речи и игровой деятельности, которая является ведущей для дошкольного периода, задержано. В четыре года дети могут отвечать на вопросы о том, что они делали, что с ними происходило, составить небольшой рассказ о себе. В речи доминируют существительные, глаголы, прилагательные, наречия используются мало. Слова, используемые дошкольниками с нарушениями развития, в большей степени объединены на основе контекста, а не на основе обобщения. Часто из-за социальных причин дети не участвуют в активном естественном общении, так как их родители ограничи-

вают круг его общения. Из-за этого сокращается опыт общения, который может оказывать положительное влияние на развитие речи и коммуникативных навыков. Более того, отсутствие положительного эмоционального опыта уменьшает мотивацию к освоению речи.

Мотивация к использованию вербальных средств общения у детей с нарушениями развития достаточно часто снижена. Там, где это возможно, обучающиеся предпочитают пользоваться не речью, но не вербальными средствами, т.е. указательными жестами, мимикой, обозначая ими свои потребности, выражая положительное или отрицательное отношение к тем или иным предметам и явлениям. Помимо этого, обучающимся мешает эффективно общаться, формулировать развернутые предложения, реагировать на обращенную к ним речь приверженность шаблонам.

Все это обуславливает необходимость внесения изменений в организацию образовательного процесса особенно в период дошкольного детства.

Основной формой проведения организованной образовательной деятельности являются групповые занятия, но при необходимости дети могут быть привлечены к индивидуальным формам организованной образовательной деятельности как с логопедом, так и с воспитателем. Индивидуальные формы в работе логопеда могут быть реализованы в качестве основных либо дополнительных.

Во время реализации индивидуальных форм организованной образовательной деятельности у детей формируются определенные начальные навыки использования тех или иных средств коммуникации. Такая форма проведения занятий позволяет максимально учесть индивидуальные и типологические особенности детей при реализации как основной, так и адаптированной программы, акцентировать внимание детей на отдельных случаях применения тех или иных фонетических, грамматических и лексических средств, выявить степень осознанности усвоения уже сформированных средств коммуникации, сформировать базу для развития самостоятельной коммуникативной деятельности.

Индивидуальная форма обучения позволяет последовательно корректировать процесс формирования коммуникативных навыков у отдельно взятых детей.

В рамках проведения фронтальных форм организованной образовательной деятельности решаются задачи по закреплению начальных навыков использования коммуникативных средств в речевой деятельности, а также формируются навыки применения различных речевых конструкций в зависимости от ситуации. При использовании фронтальных форм занятий реализуются средовой и ситуативный подходы, которые позволяют максимально эффективно осуществлять образовательный процесс с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии.

При проведении каждой формы организации образовательной деятельности детей работа проводилась с задействованием различных видов деятельности детей, что позволило сформировать устойчивые коммуникативные навыки, применение которых не ограничено рамками образовательной деятельности. Кроме анализа изображений, речи взрослого и речи других детей, рекомендуется активно использовать такой вид деятельности, как чтение литературных произведений. Поскольку целью является формирование коммуникативных навыков, а не знакомство детей с различными произведениями, рекомендуются не новые, малоизвестные дошкольникам произведения, а хорошо знакомые детям сказки и персонажи. Это позволяет использовать литературные тексты как одно из средств формирования коммуникативных средств.

Кроме индивидуальных и групповых форм образовательной деятельности детей, формирование начальных коммуникативных умений и навыков необходимо

осуществлять в рамках подгрупповых форм организации образовательной деятельности. У детей актуализируются основные коммуникативные умения и навыки, сформированные на более ранних этапах работы, и формируются навыки, необходимые для использования тех или иных коммуникативных средств в самостоятельной деятельности. Для этого детям предлагаются задания, которые впоследствии будут использоваться в групповых формах организации образовательной деятельности, но в более простом варианте и на другом материале.

Применении всех трех форм организованной образовательной деятельности позволит сформировать достаточно устойчивые коммуникативные навыки, что позволит детям с нарушениями в развитии преодолеть трудности освоения общеобразовательной программы и сформировать устойчивое положительное отношение к коммуникативной деятельности в различных ситуациях.

#### **Литература**

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2003. – 528с.
2. Бодалев, А.А. Психология общения: Учеб.-метод. пособие / А. А. Бодалев. - М.: МОДЭК, МПСИ, 2007. – 320с.
3. Казанцева, Е. В. Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Дис. Канд. Пед. Наук: 13.00.03 / Е. В. Казанцева – Екатеринбург, 2010. – 189 с.
4. Коробкова, О. Ф. Содержание понятий "коммуникативная компетенция", "коммуникативные навыки" и "речевые навыки" в современной нормативной документации и научной литературе. О. Ф. Коробкова // Спец. образование. – (Изучение, обучение и воспитание детей с нарушениями развития). – 2010. – № 3
5. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. - М.: Педагогика, 1986. – 144с.
6. Мамардашвили М. К. Очерк современной философии / М. К. Мамардашвили. - Санкт-Петербург: Азбука, 2012. – 608с.
7. Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации: Учебное пособие / Г. Г. Почепцов. - М.: Рефл-бук, 2001. - 656 с.
8. Justice L. Communication Sciences and Disorders: An Introduction / Laura M. Justice. - Pearson/Merrill Prentice Hall, 2006 - 580с.

#### **СОДЕРЖАНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***С. Д. Томилова, к.филол.н., доцент кафедры  
русского языка и методики его преподавания в начальных классах  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия.***

***Аннотация:*** обосновывается комплексный подход к организации литературного развития детей дошкольного возраста с учетом преемственности дошкольного и начального школьного образования. Выделяются художественно-эстетический, коммуникативно-деятельностный, литературоведческий и этнокультуроведческий принципы организации работы по литературному развитию дошкольников в условиях непрерывного образования.

***Ключевые слова:** литературное развитие дошкольников, преемственность дошкольного и начального школьного образования, комплексный подход.*

Одним из актуальных для современного образовательного процесса является вопрос преемственности детского сада и школы в условиях непрерывного образования ребенка, в частности в аспекте его литературного развития.

Важнейшими из установок, положенных в основу «Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (далее – ФГОС ДО), является развитие личностных качеств ребенка, сохранение самооценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека [1]. Предполагается, что на этапе завершения дошкольного образования ребенок овладеет основными культурными способами деятельности, будет обладать развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, будет знаком с произведениями детской литературы. Начальная школа должна будет основываться на реальных достижениях ребенка в период дошкольного детства и развивать накопленный им потенциал. Но в то же время необходимо учитывать, что практически во всех современных учебных программах по литературе для начальной школы отражена задача формирования эстетически восприимчивого читателя, способного не только понять содержание произведения, но и осознать его художественную форму, образный язык. Для того чтобы реализовать данную задачу, необходимо целенаправленное литературное развитие ребенка в дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период дети получают первые художественные впечатления, у них закладываются основы эмоциональной культуры, развивается воображение, формируются интересы, вкусы, потребности, ценностные ориентиры.

В связи с тем, что в ФГОС ДО также актуализируются важные для нас идеи использования стандарта как основы для разработки вариативных примерных образовательных программ дошкольного образования и вовлечения семей дошкольников непосредственно в образовательную деятельность, мы считаем необходимым обозначить векторы деятельности педагога ДООУ в области литературного развития ребенка. Мы придерживаемся мнения, что организация работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с художественной литературой в условиях детского сада и семейного чтения должна строиться на сочетании нескольких ведущих принципов: художественно-эстетического, литературоведческого, коммуникативно-деятельностного и этнокультуроведческого.

**Художественно-эстетическим принципом** организации работы по литературному развитию дошкольников нужно руководствоваться при отборе произведений для ознакомления с ними. В связи с этим принципом в круг чтения дошкольников не только в условиях детского сада, но и домашнего чтения необходимо включать преимущественно художественные тексты, которые можно рассматривать как произведения словесного искусства. Они должны вызывать не только познавательный интерес, но закладывать основы литературного вкуса дошкольника, стать тем необходимым литературным багажом, без которого немислимо дальнейшее литературное развитие ребенка в школе. Для таких произведений характерны черты, которые объединяют литературу с другими видами искусства: образность, для постижения которой необходимы развитое воображение ребенка; направленность на адресата; воздействие на чувства читателя; идейность, отражающая в произведении мировоззрения и мировосприятия автора.

Следование данному принципу ориентирует прежде всего на высокое качество художественного текста и одинаково высокий интерес к нему разных категорий читателей, в том числе и взрослых. При этом при отборе художественных текстов необходимо учитывать предпочтения не только педагогов, но и самих детей и их родителей.

**Литературоведческий принцип** определяет специфику аналитической деятельности дошкольников при ознакомлении с художественным произведением. Он проявляется в том, что в центре внимания ребенка должны оказываться не отдельные события, описанные в произведении, а художественный образ в целом. Следование данному принципу должно привести к тому, что у ребенка будет формироваться представление о том, что слово в произведении – это средство создания художественного образа, посредством которого автор выражает свои идеи, чувства, представления, свою точку зрения на мир. Исходя из этого слово должно восприниматься не изолированно, а в образной системе всего произведения.

В аналитической работе по произведению литературоведческий принцип можно использовать при рассмотрении на доступном уровне таких понятий, как «тема произведения», «проблематика произведения», «идея произведения», «художественная форма произведения» и других. В результате у дошкольника должно сформироваться представление о том, что любое произведение создано *автором* (поэтом, прозаиком), что в произведении есть то, о чем говорится (*содержание*), и то, как говорится (*художественная форма*), что автор, рассказывая эту историю или описывая эту картину, хотел что-то сказать читателю (*тема, проблема, идея*), что автор в своем произведении рисует словами, и каждый по-своему воспринимает эти картины (*специфика художественного образа, интерпретация*), что произведение может иметь разные формы (*стихотворение, рассказ, литературная сказка*), может быть написано стихами (*в центре внимания – чувства автора*) и прозой (*в центре внимания – описание события*), что стихотворная речь отличается от прозаической наличием *ритма, рифмы, усиленной образностью*, которые помогают передать чувства поэта.

В соответствии с данным принципом в центре внимания при ознакомлении дошкольников с книгой оказываются произведения: разных видов литературы (эпос, лирика и драма); разных жанров, как литературных (литературные сказки, стихотворения, рассказы, повести, пьесы и другое), так и фольклорных (колыбельные песни, пестушки, потешки, небылицы, сказки и другое); разной тематики (тема детства, тема детской игры и игрушки, тема природы, тема дружбы и взаимоотношений внутри детского коллектива и другие); разных авторов, как русских, так и зарубежных, являющихся в том числе и представителями разных поколений.

Работа по ознакомлению детей дошкольного возраста с художественной литературой не предполагает их знакомства особенностями творчества писателей, ибо у дошкольников еще нет достаточной начитанности, необходимых жизненных наблюдений и обобщений. В то же время можно предложить при ознакомлении с произведениями некоторых поэтов и писателей (А. С. Пушкина, А. Л. Барто, Н. Н. Носова, К. И. Чуковского, В. Ю. Драгунского, Б. В. Заходера и других) частично использовать монографический принцип изучения литературных произведений. То есть при изучении нового произведения знакомого автора можно ориентировать детей на восприятие этого произведения как части его творчества. В процессе данной работы можно знакомить детей с некоторыми сведениями литературоведческого характера: простейшими сведениями об авторе-писателе, о теме читаемого произведения, его жанре, о родовых особенностях произведения – эпического, лирического или драматического.

Литературное развитие дошкольников может осуществляться продуктивно только при условии, что параллельно с деятельностью по ознакомлению с художественной литературой, посредством которой формируются читательские умения, системно организуются другие виды деятельности, направленные на развитие художественно-речевых способностей дошкольников: игровая, театрализованная, коммуникативная, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), что определяется **коммуникативно-деятельностным принципом**. Это даст возможность включить в процесс обучения и воспитания те приемы и способы деятельности детей, которые помогут им глубже воспринимать художественное произведение на основе проявления собственных творческих способностей. Художественно-речевые умения трактуются как вторичные, творческие, возникающие тоже под влиянием художественного слова, они отражают способность ребенка эффективно действовать в процессе исполнительской (при чтении стихов, пересказе, инсценировании) и собственно творческой деятельности (сочинении рассказов, сказок, загадок, рифмовок, коротких стихов и др.), его стремление выразить в слове свое мировосприятие. Приобщаясь к миру художественной литературы, ребенок тем самым приобретает собственный опыт творческой деятельности. Комбинирующий характер деятельности воображения позволяет ребенку использовать в своем собственном творчестве знакомые художественные образы, не просто воспроизводя их, а творчески перерабатывая.

**Этнокультуроведческий принцип** организации работы по литературному развитию дошкольников, суть которого заключается в развитии у дошкольников предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений словесного искусства, коррелирует с одной из приоритетных задач, выделенных в ФГОС ДО: объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. В связи с этим принципом в круг чтения дошкольников необходимо включать художественные тексты, ознакомление с которыми способствует формированию ценностной картины мира русского народа. В ценностной картине мира передаются наиболее существенные для данной культуры смыслы, ценностные доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке (Карасик 2002: 166). Человек при этом рассматривается как носитель национальной психологии, национального характера, национального самосознания. Реализация этнокультуроведческого принципа способствует развитию и сохранению культуры своего народа, а также освоению ценностей мировой культуры. Жанры устного народного творчества (загадка, сказка, пословица, поговорка и другие), произведения русских и зарубежных авторов играют огромную роль в нравственном воспитании дошкольников, приобщают их к духовным ценностям национальной и мировой культуры. При знакомстве с произведениями, в которых дидактическая доминанта («что такое хорошо и что такое плохо») ощущается явно, через речь героев, их поступки у ребенка закладываются основы ценностной картины мира [2, с. 167], свойственной народу, которая в дальнейшем при изучении литературы в школе будет наполняться новым содержанием.

Таким образом, комплексный подход с учетом сочетания художественно-эстетического, литературоведческого, коммуникативно-деятельностного и этнокультуроведческого принципов организации работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с художественной литературой может стать залогом преемственности в литературном развитии детей дошкольного и младшего школьного возрастов в условиях непрерывного образования.

## Литература

1. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке // Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград: Перемена, 2002. – С.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr\\_1155.pdf](http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr_1155.pdf)

## ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЕ ОЦЕНОЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**В. А. Шуритенкова, доцент,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия**

**Аннотация:** в статье определяется роль экскурсии в обучении оценочному высказыванию дошкольников и младших школьников, уточняется понятие 'оценка' по отношению к объектам природы, предлагаются приемы обучения созданию оценочного высказывания в процессе непосредственного наблюдения за природой.

**Ключевые слова:** оценка, оценочное высказывание (ОВ), оценочная лексика, приемы обучения ОВ.

Каждый человек, в том числе и ребенок, постоянно формирует оценки внешнего мира, самооценки, рефлексивные оценки и на себе постоянно испытывает влияние оценок других людей. Оценки необходимы человеку для организации взаимодействия с предметным миром, с другими людьми. В оценках отражаются и одновременно развиваются важные качества личности: нравственные, интеллектуальные, эмоциональные, морально-волевые, эстетические. В процессе оценивания формируются такие логические операции, как анализ, сравнение, обобщение, дети овладевают умениями связной речи.

Одним из важнейших условий обучения созданию ОВ и средством мотивации оценочной деятельности старших дошкольников и первоклассников является обогащение представлений детей о природе в процессе непосредственного наблюдения за ней. Картины природы, воспринимаемые ребенком во время прогулок и экскурсий, вызывают полифонию чувств и потребность поделиться этими переживаниями со сверстниками и взрослыми, вербализовать их в оценочных суждениях и высказываниях. Следовательно, в качестве одной из форм организации процесса обучения созданию оценочного высказывания можно рекомендовать экскурсию.

Чтобы выразить ценностное отношение к природным объектам, ребенку нужно иметь достаточный сенсорный опыт, знания об окружающем мире, которые он может приобрести на прогулке, во время экскурсий.

Природа – сильнейшее средство, дающее возможность овладеть вниманием и чувствами детей, восхитить, удивить, вызвать потребность поделиться своими переживаниями, выразив их в слове. Это и объясняет тот факт, что в программах ДОУ уделяется особое внимание приобщению детей к миру природы, а в методике обучения русскому языку в начальной школе экскурсия является средством мотивации речевой деятельности и одной из форм сбора материала для высказывания на подгото-

вительном этапе работы над сочинениями по личным впечатлениям.

Работа педагога по развитию монологической речи с включением оценочных средств языка и элементов аргументативного высказывания на основе ознакомления с природой во время экскурсии может строиться как обучение следующим видам рассказа (сочинения):

- описательный рассказ на основе непосредственного восприятия,
- описательный рассказ об отдельном предмете или явлении природы,
- описательный рассказ о сезоне в целом,
- описательный или сюжетный рассказ, построенный на сравнении разных времен года или какого-либо предмета в разное время года [1, с.33-46, 67-68].

Нами разработана тематика для указанных видов рассказов. Мы полагаем, что для описательного рассказа на основе непосредственного восприятия можно предложить следующие темы: Краски осени, Парк весной, Ручеек, Дождь из листьев, «Уж небо осенью дышало...» и т.п. Темы для рассказов второго вида могут быть такими: Осенний букет, «Лес точно терем расписной...», Февральская поземка, Живые яблоки, Какие бывают дожди и т.п. Для рассказов третьего вида предлагаем темы: Чем радуется нас весна?, Праздник в природе, Осень, Природа уснула, Мое любимое время года и т.п. Последний вид рассказа, на наш взгляд, связан с темами: Превращения одуванчика, Зима и лето, Год в жизни яблоньки, Парк зимой и летом [3, с.110]

Предложенные темы позволяют отразить многообразие сезонных явлений, вызвать эмоциональный отклик на явления природы, соотнести собственное восприятие природных объектов с образами в художественной литературе. Представленная тематика обеспечивает активизацию в высказываниях детей лексики, посредством которой можно выразить эмоциональное состояние, настроение адресата речи, и лексики, позволяющей выразить эстетическую оценку говорящим описываемого предмета речи, который является потенциальным объектом оценки.

Заметим, что в понятие оценка, когда речь идет об оценке объектов природы, мы включаем как установление качеств чего-нибудь, степень чего-нибудь, так и высказанное мнение о ценности или значимости чего-либо [2, с.484]. Таким образом, в ситуации общения с природой оценочным мы называем высказывание, в котором

а) может присутствовать описательная характеристика предмета, в которой дети определяют качества, степень проявления признаков предмета, явления;

б) может содержаться фраза, выражающая ценностное отношение к предмету, определяющая, насколько этот предмет или его свойства хороши, значимы для субъекта, и дается комментарий этого отношения.

С целью создания мотивации высказываний детей об осенней природе и активизации в них оценочной лексики нами была проведена экскурсия в парк. Ее задачи:

- развивать наблюдательность детей,
- развивать эмоциональную отзывчивость,
- активизировать в речи детей лексику с оценочной семантикой,
- развивать умения связной речи в процессе построения описательного рассказа с элементами оценки.

На подготовительном этапе следует актуализировать опыт детей, их отношение к этому времени года: педагог предлагает детям рассказать об осени, спрашивает, рады ли они приходу осени. Примеры высказываний детей:

Осень(пауза). Она пришла к нам после лета. Холоднее потом будет (пауза; вопрос педагога: – Тебе нравится осень?). Да (пауза; педагог: – Что именно нравится?). Все (пауза). Снега нет, как зимой (Лена И.).



Осенью на деревьях разные листья. А когда дождь, мне плохо, и в садик идти не хочется. Мокрый, как воробей, прихожу (Денис Б.).

Разная осень, потому что тепло, но не как летом. Ручьи бывают. Ой! (машет рукой) Нет, это весной. Не знаю (Рома П.).

Золотая осень. Листики красивые, красиво так (пауза). Много разных листьев (Олеся Ш.).

Продолжением НОД (урока) является экскурсия в парк. Ведущий метод обучения – метод наблюдения, позволяющий формировать умение всматриваться в объекты природы, выделять в них существенное, замечать изменения, происходящие при смене сезонов, обобщать, делать выводы.

При подходе к парку педагог предлагает детям остановиться и рассмотреть парк издалека, давая возможность познакомиться с объектом в целом: Посмотрите на парк. Какой он? (дети: разноцветный, красивый, большой). – Какого цвета листья на деревьях? (дети: желтые, красные, и зеленые есть). – Андрюша точно подметил, что парк разноцветный, а еще о нем можно сказать: пестрый, красочный. Сейчас мы войдем в парк и внимательно рассмотрим листья на деревьях, я думаю, наши представления о красках осени станут богаче.

В парке дети под руководством педагога рассматривают листья разных деревьев и кустарников, сравнивают их по форме, по цвету, учатся замечать и называть оттенки цветов.

Вот один из фрагментов экскурсии: Посмотрите, ребята, на лист березы и лист клена. Сравните их (дети: у березы листочек меньше; они по краям разные: у клена такой резной, а у березы нет; они желтые). – Присмотритесь (листья прикладываются друг к другу), желтый цвет у листочков одинаковый? (дети: нет, у клена темнее). – Верно. У березы листья светло –...(дети договаривают: желтые). – А у клена? (дети: темно-желтые). – Яркие листья разных оттенков желтого цвета называют золотыми. Поэтому и осень в эту пору называют... Как? (дети: золотая осень).

В процессе дальнейших наблюдений дети определяют, какого цвета листья на других деревьях, как изменился цвет травы и ее состояние. Актуализируется следующая лексика: малиновый, багровый, бордовый, палевый, оранжевый, желто-коричневый, желто-серый, бурый, жухлый.

Во время экскурсии решаются не только задачи, связанные с углублением представлений детей о знакомом явлении природы, обогащением и уточнением словаря, но и активизируются эстетические переживания детей, формируются представления о прекрасном и гармоничном в природе, создаются мотивы, побуждающие ребенка к созданию высказываний с использованием оценочной лексики.

Активизации в речи детей оценочной лексики способствуют такие вопросы педагога: Какое создается у вас настроение, когда вы гуляете по парку? (дети: хорошее, радостное, веселое; Такое... Вот...Ну, когда очень хорошее. Не знаю, как сказать...). – Можно сказать – праздничное, превосходное, мажорное. А какие чувства вы испытываете при виде этих великолепных картин, при виде буйства осенних красок? (дети: радость, как-то очень хорошо, светлое чувство; а мне жалко, что скоро листики опадут). – Видите, какие разные чувства мы все испытываем, видя одно и то же. Кто-то испытывает чувство радости, восторга, ликования; кто-то – испытывает легкую грусть или печаль, а кто-то – покой и умиротворение (значение всех незнакомых слов детям объясняется, их активизация в речи детей может обеспечиваться во время экскурсии, по ее завершению, в процессе чтения художественной литературы).

На следующем после экскурсии уроке (НОД) по развитию речи педагог пред-

ложил детям: « Давайте расскажем, например, австралийским детям о нашей осени, поделимся с ними своими наблюдениями и переживаниями во время экскурсии в парк. О чем бы вы рассказали?» К выполнению задания ребенка побуждают социальный (рассказать сверстнику о том, чего он не знает) и гражданский (показать, какая необычная осень в России) мотивы. Перед детьми ставится задача создания преднамеренного, произвольного высказывания, в котором необходимо выразить свое отношение к осенним явлениям. Возможное содержание высказывания, его структура обсуждаются коллективно, но каждый ребенок создает свой текст, самостоятельно определяя его содержание и самостоятельно осуществляя отбор языковых средств.

Представляем высказывания детей на этом этапе опытного обучения:

Осень в разноцветных листочках вся. Желтые, бордовые, темно– красные... Красиво от них в парке, радостно... Не холодно пока еще (Лена И.).

Осень разная. Мне она нравится тем, что много меняется. Когда листопад идет, можно представить, что листья живые. Летят как снег... снежинки, но не тают (улыбается). Не всегда нравится. Когда дождь, осень скучная (Денис Б.).

Осенью, когда тепло, настроение хорошее бывает. У меня сегодня хорошее настроение. И у листьев бывает настроение. У одного веселое, а у другого... такое умершее (Рома П.).

Осенью в парке красиво. Золотые деревья... а есть багровые. И листики узорные. Я букет собрала из листьев. Он похож на хвост белки: такой рыжий и пушистый (Олеся Ш.).

Сравнительный анализ высказываний детей на подготовительном и послеэкскурсионном этапах работы показывает, что высказывания стали более развернутыми, дети активнее используют лексику с оценочным значением, пытаясь с ее помощью не только воссоздать картины природы, но и выразить к ним свое отношение, т.е. предметом оценки становятся не только объекты окружающей действительности, но и чувства ребенка, что свидетельствует о стремлении к самопознанию. В высказываниях появились изобразительно-выразительные средства языка: эпитеты, сравнения, метафоры. В рассказах дети употребляют лексику с частнооценочным значением, хотя во время экскурсии в их речи преобладали слова с общей оценкой. Однако высказывания детей не отличаются связностью, структурно несовершенны, что говорит о несформированности умений связной речи и ставит перед педагогом задачу их совершенствования.

Следует отметить, что экскурсия не решает всех задач, связанных с обучением созданию оценочного высказывания. Это этап активизации речевой деятельности ребенка, этап формирования мотивов, побуждающих к оценочной деятельности и созданию оценочного высказывания.

### Литература

1. Виноградова, Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой / Н. Ф. Виноградова. – М., 1998. – 268 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Сов. энциклопедия, 2006. – 900 с.
3. Шуритенкова, В. А. Обучение старших дошкольников оценке и оценочному высказыванию: дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Вера Алексеевна Шуритенкова; Екатеринбург: гос. пед. ун-т, 2003. – 181 л.

## ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ УЧЕБНОЙ ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ: ИЗ ОПЫТА СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АГУ И УрГПУ

*О. В. Янцер, декан географо-биологического факультета,  
ФГБОУ ВПО « Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

*Э. А. Айба, зам.декана биолого-географического факультета,  
Абхазский государственный университет,  
г. Сухум, Республика Абхазия*

*Л. Д. Кайтамба, заведующий кафедрой географии,  
Абхазский государственный университет,  
г. Сухум, Республика Абхазия*

***Аннотация:** говорится о сетевой форме реализации образовательных программ по географии, что обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов двух организаций разных стран, осуществляющих образовательную деятельность. Рассматриваются основные вопросы организации и проведения учебной полевой практики в рамках сетевого проекта взаимодействия между вузами Урала и Абхазии, а также их положительные результаты в 2015 году.*

***Ключевые слова:** сетевое взаимодействие, учебная полевая практика, географическое образование.*

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года в основу развития системы образования заложены такие принципы, как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений. Эти принципы позволяют реализовать модель сетевого взаимодействия образовательных учреждений, предполагающая использование современных информационно-коммуникационных технологий.

Одной из важнейших задач образовательной политики Российского и Абхазского государств на современном этапе выступает организация всестороннего партнерства. Это означает, в том числе, и развитие сетевого взаимодействия на различных уровнях системы образования. Сегодня под сетевым взаимодействием понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов.

Сетевая форма реализации образовательных программ позволяет распределять ресурсы при общей задаче деятельности, опираться на инициативу каждого конкретного участника, осуществлять прямой контакт участников друг с другом, выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели и использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника. Сетевой характер взаимодействия образовательных учреждений приобретает в последние годы широкое распространение. Он более эффективен для решения задач модернизации

системы образования, то есть качественного изменения систем ресурсного обеспечения, управления, а также обновления содержания образования. Интеграция усилий образовательных учреждений, некая централизация ресурсов по сетевой модели приносит свои позитивные результаты. Отношения «двусторонней полезности», лежащие в основе особого социального партнерства, являются одним из характерных признаков сетевого взаимодействия [2,с.40]. Для него характерно также становление особых отношений между участниками, возникновение многочисленных социальных связей, формальных и неформальных контактов, что особо актуально в осуществлении международных отношений. При сетевой организации взаимодействия наблюдаются опосредованные связи: круг взаимодействия увеличивается, следовательно, результаты работы становятся более продуктивными и качественными.

При сетевом взаимодействии современной наукой выделяются стратегия кооперация, которая предполагает посильный вклад каждого его участника в решение общей задачи. Средством объединения людей здесь являются возникающие в ходе совместной деятельности отношения. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является степень включенности в него всех участников процесса, которая определяется величиной произведенных ими вкладов.

В практике развития сетевого взаимодействия возникает ряд инновационных моментов. В связи с этим назрела необходимость в продвижении своих инновационных программ, сегодня необходимо эффективно позиционировать их в широком образовательном сообществе как инновационные ориентиры.

Способы взаимодействия участников образовательного пространства, уклад жизни, ценностно-смысловое содержание различных видов деятельности, в том числе и административной, претерпевают изменения. Большое внимание в настоящее время уделяется организационной культуре – системе норм и ценностей, регулирующих поведение, которая определяется стилем и содержанием управления сетевым взаимодействием [1,с. 18].

Сетевое взаимодействие является одним из факторов развития факультетов За последний год АГУ и УрГПУ установили партнерские отношения, что позволило организовать и реализовать обмен студентами и преподавателями в рамках проведения учебной полевой практики по географическим дисциплинам. За время пребывания студентов на территории, отличающейся по физико-географическим и социально-экономическим условиям от места их проживания, каждой из групп посещено и изучено более 25 объектов. Обучающиеся освоили различные уникальные методики описания геологических обнажений и характеристик ландшафтных геоконплексов, разработанные специалистами географических кафедр вузов-партнеров, изучили проблемы территориальной организации социально-экономического пространства Среднего Урала и Черноморского побережья Кавказа. Студенты приобрели новые практические навыки географических исследований, позволяющие расширить возможности совместных научных исследований. При этом у них формировался образ территории, что является важнейшей функцией географического образования. Эффект взаимодействия образовательных учреждений в сети позволил на практике обеспечить обмен идеями, мнениями, опытом и технологиями, углубить понимание проблемы и расширить границы действий благодаря объединению организаций и учреждений с различными материально-техническими базами и образовательными и кадровыми ресурсами. Несомненно, существуют некоторые трудности в реализации совместного проекта. К ним относятся координирование сроков проведения учебных практик, количества часов, унифицирование программ. Однако, позитивный опыт, приобретенный в

2015 году, несомненно, позволит выйти на новый уровень совместном воплощении в жизнь программ по подготовке квалифицированных специалистов в географическом образовании. Через механизмы сетевого взаимодействия Абхазского государственного университета и Уральского государственного педагогического университета при проведении полевых учебных практик решаются задачи повышения гибкости и мобильности обучения студентов и расширение мобильности преподавательского состава вузов, что позволит повысить профессиональный уровень педагогов. Работа в сети ведет к образованию единого российско-абхазского научно-образовательного пространства, что поможет интеграции России в мировые процессы [3, с. 18].

Комплексное изучение факторов и процессов, происходящих в природных и социально-экономических системах разных уровней для образовательных и научных целей отражают производственную специфику и научно-профессиональный состав научно-педагогических работников ГБФ УрГПУ и БГФ АГУ, объединяет научные интересы коллектива ученых и в целом соответствует потребностям России и Абхазии.

### **Литература**

1. Анянова, О. Б. Сетевое взаимодействие как фактор инновационного развития образовательного учреждения/ О.Б. Анянова <http://anyanova.tomsk.ru/wp-content/uploads/2013/02/cetevoy.pdf>
2. Пинский, А. А. Рекомендации по организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при введении профильного обучения на старшей ступени общего образования/ А.А. Пинский, А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов // Вестник образования. Тематическое приложение.- 2004. - № 4.- С. 39-55.
3. Шестак, В.П. Сетевое образование: лучшие отечественные и зарубежные практики/ В.П. Шестак, Е.Б.Весна, В.Н. Платонов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. [www.science-education.ru/113-10981](http://www.science-education.ru/113-10981) (дата обращения: 02.12.2015).

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ПРОЖИВАЮЩИХ, В СИЛУ СПЕЦИФИКИ ОСВАИВАЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

*Н. Н. Васягина, д.психол.н., профессор,  
зав. кафедрой психологии образования,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

*Л. Г. Бения, к.пед.н., декан педагогического факультета,  
Абхазский государственный университет,  
г. Сухум, Абхазия.*

**Аннотация:** в статье дана характеристика психологических особенностей подростков, проживающих в учреждениях интернатного типа. Особое внимание уделяется образовательным учреждениям, реализующим программы ранней профилизации, а также раннего и среднего профессионального образования (кадетские корпуса, суворовские училища, школы-интернаты для одаренных детей, хореографические училища и т.п.).

**Ключевые слова:** подростковый возраст, личностное развитие, психология личности, учреждения интернатного типа.

Подростковый возраст относится к так называемым критическим периодам жизни человека. По мнению Л. И. Божович [1], он представляется самым острым и самым длительным по сравнению со всеми возрастными кризисами, знаменующими собой переломные этапы в онтогенетическом формировании личности ребенка. Большое влияние на развитие личности подростка оказывает социальная среда, в которой он воспитывается. В связи с этим особый интерес представляет изучение психологических особенностей подростков, воспитывающихся в условиях учреждений интернатного типа.

Проблемы личностного развития воспитанников интернатных учреждений исследованы и освещены в трудах В. С. Мухиной, М. И. Лисиной, И. В. Дубровиной, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др. При этом, основное внимание исследователей, как правило, сосредоточено на изучении особенностей развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечительства родителей. В то же время современная образовательная политика предполагает функционирование различных вариантов образовательной среды, отличающихся как содержанием образовательных программ, так и условиями, необходимыми для их реализации. Особый статус в этом смысле имеют образовательные учреждения, реализующие программы ранней профилизации, а также раннего и среднего профессионального образования (кадетские корпуса, суворовские училища, школы-интернаты для одаренных детей, хореографические училища и т.п.). Как правило, это учреждения закрытого типа, где дети из семей вынуждены проживать в условиях интерната в течение всего периода обучения, что, безусловно, накладывает отпечаток на формирование их психологического склада [2]. Однако проблема исследования психологических особенностей подростков, фактически имеющих ро-

дителей, но проживающих в силу специфики осваиваемых образовательных программ в учреждениях интернатного типа, не получила пока своего решения. Поэтому целью нашей работы является обозначение основных проблемных вопросов, сопряженных с процессом психического развития данной категории обучающихся.

Опираясь на данные результатов исследований, проведенных М.И. Лисиной, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых В.С.Мухиной, Э.А.Минковой, И.В.Ежова, Дж. Боулби, Л.Н. Галигузова, Й. Лангмейер, З. Матейчик, С. Я. Мещерякова, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, Р. А. Шпитц, Л.С. Самсоненко, посвященных изучению личностного развития детей-сирот, воспитывающихся в условиях учреждения интернатного типа, О.В. Кожиновой, А.А. Метелиной, Л.М. Додовой, описавших психологические особенности и становление личности учащихся кадетских корпусов, Е.Н. Синявиной о психологическом сопровождении личностного развития подростков, обучающихся в школе-интернате санаторного типа, а также результаты наших личных наблюдений, не претендуя на всесторонний анализ обозначенной проблемы в рамках настоящей статьи, мы коснемся лишь наиболее общих вопросов, характеризующих психологические особенности подростков проживающих, в силу специфики осваиваемых образовательных программ, в учреждениях интернатного типа.

Одним из факторов, влияющих на психическое развитие воспитанников учреждений интернатного типа, является то, что каждый, ребёнок вынужден адаптироваться к большому числу сверстников. К тому же попадая в условия интерната в 10 – 11 лет (а иногда и в более старшем возрасте), ребёнок уже имеет опыт определённых человеческих отношений в соответствии со стилями воспитания, которые были направлены на него до этого момента. Многочисленность детей и постоянное пребывание в их круге создают эмоциональное напряжение, тревожность, усиливающие агрессию ребенка [6]. Так, исследуя психологическое пространство личности С. К. Нартова-Бочавер пишет: «...Существуя среди людей, человек все же остается наедине с собой, приходя в этот мир, покидая его и принимая многие жизненные решения. Экзистенциальное одиночество – неотъемлемое состояние любого живущего человека, которое может представлять как психологическая проблема, а может – как ценность, но все равно остается неизбежной данностью....» [7]. Подростки, воспитывающиеся в условиях интерната, лишены возможности оставаться наедине с собой. Появляется особая психологическая проблема – отсутствие условий для внутреннего сосредоточения, что стандартизирует определенный, социальный тип личности.

Строгий режим дня, постоянные указания взрослого, что следует делать в тот или иной момент времени, контроль со стороны взрослого — все это лишает детей необходимости самостоятельно планировать, осуществлять и контролировать свое поведение. В поведении подростков отмечаются демонстративность, внешнее бунтарство, стремление освободиться из-под опеки и контроля взрослых. Поэтому появившееся к 11 – 12 годам у подростка чувство взрослости (в работах Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой оно выделяется как центральное новообразование начала подросткового периода), стремление обрести автономию не находит своего удовлетворения в условиях ограниченного, преимущественно группового общения.

Другой не менее значимой проблемой является то, что подростки, обучающиеся в учреждениях начального и среднего профессионального образования, находясь в закрытом образовательном учреждении, сохраняют структуру социальных связей, которая сложилась во время их воспитания в семьях и обучения в средней общеобразовательной школе [4]. В течение всего подросткового периода социальные связи с родителями воспитанников остаются желанными и доверительными.

Как правило, в подобные учебные заведения (кадетский корпус, спецшколу для одарённых детей, школу начального и среднего профессионального обучения и т.п.) дети поступают, пройдя конкурсный отбор, поэтому большинство из них имеют достаточно высокую самооценку, уверены в своих способностях, привыкли к успеху [3]. Однако, столь высокие притязания могут оказаться неудовлетворенными, т.к. возникают условия обострённой конкурентности, в условиях новой складывающейся группы повышается напряжённость общения, что несомненно сказывается и на личностном развитии отдельных подростков, и на общем социально-психологическом климате в группе. Статус воспитанника в неформальной структуре такого закрытого учреждения зависит от того, насколько он «продвинут» в профилирующей дисциплине, и насколько быстро он прогрессирует в этой области [5].

Замкнутость жизни в стенах одного помещения (детского дома, интерната), ограничение контактов с внешним миром, выключение из естественного быта людей - факторы глубокой депривации социального опыта, поэтому развитие эмоциональной сферы протекает особым образом. Ребёнок не может в полной мере реализовать свои потребности в любви, привязанности, положительных эмоциональных контактах, теряет уверенность в своей нужности и ценности для других. Большинство исследователей отмечают, что у детей, воспитывающихся вне семьи, формируются своеобразные черты:

- пониженный фон настроения;
- склонность к быстрой смене настроения (оживление переходит в плач, крик, благодушие, приподнятое настроение - в угрюмость, агрессию);
- эмоциональная поверхностность, которая сглаживает отрицательные переживания и способствует их быстрому забыванию;
- неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание (от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности);
- повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству;
- чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость;
- нестабильность эмоциональных контактов с окружающими и некоторые другие и др.

Подчеркнём, что в наибольшей степени эти черты характерны для детей, воспитывающихся в закрытых учреждениях с раннего возраста, однако и у детей, имеющих семью, но проживающих в условиях интерната, в той или иной мере они также проявляются. Следует обратить внимание и на то, что компенсируя недостаток общения с родителями (особенно с матерью), восполняя потребность в семейном тепле и поддержке, у многих воспитанников наблюдается потребность постоянно звонить домой по телефону, формируется своего рода зависимость.

Ещё одной значительной проблемой большинство исследователей считают достижение гендерной идентичности у детей из закрытых детских учреждений различного типа. Одной из множественных причин этого является отсутствие соответствующих гендерных моделей поведения как женских, так и особенно мужских. Так А.М. Прихожан, Н.Н.Толстых отмечают, что «...в представлениях о маскулинности/феминности у воспитанников интерната, как в зеркале, отражается ключевое для нормального становления гендерной идентичности обстоятельство — отсутствие адекватных образцов для идентификации. При этом если модели поведения (прежде всего профессионального) мужчин и женщин воспитанники еще могут найти, наблюдая поведение окружающих их взрослых, то образцы реального поведения мужа и жены, матери и отца им просто неоткуда взять» [7]. Вследствие чего, по их мнению, возникает спутанная, неопределенная гендерная идентичность. Однако, Л.М. Дододва и



О.В.Кожина, исследовавшие становление личности в условиях кадетского корпуса, указывают на то, что старшие подростки в этих учебных заведениях более успешно осваивают социальную роль мужского поведения.

Мы обозначили лишь часть вопросов, касающихся проблем личностного развития подростков, воспитывающихся, в силу специфики осваиваемых образовательных программ, в учреждениях интернатного типа. Несмотря на разную степень закрытости, своеобразие целей и воспитательных задач, а также особенности контингента воспитанников, очевидно, что такие образовательные учреждения обладают общими характеристиками средовых условий (среди которых на первый план выходит ситуация социальной депривации, обусловленная режимными требованиями), оказывающими существенное влияние на личностное становление подростков, а потому одной из перспективных задач для психологии образования может стать разработка модели психологической службы для данной категории учебных заведений.

### **Литература**

1. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – №2.
2. Васягина Н.Н., Лозгачева О.В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации: монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006.
3. Додова Л. М. Личностное становление подростков и юношей в условиях кадетского образования. – Автореф. дис. ... к. пс. н. Краснодар, 2012.
4. Кожина О.В. Психологические особенности повышения психической работоспособности подростков в кадетских корпусах. – Автореф. дис. ... к. пс. н. – М., 2012.
5. Кондратьев М. Ю., Кондратьев Ю. М Психология отношений межличностной значимости. – М., 2006.
6. Мухина, В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. – 1989. - №1.
7. Прихожан, А. М., Толстых Н. Н., Юферева, Т. И. Подростковый возраст. Психическое развитие воспитанников детского дома. - Москва, 2001.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ**

***С. А. Водяха, доцент кафедры общей психологии института психологии  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия.***

***Ю. Е. Водяха, доцент кафедры общей психологии института психологии  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия.***

***Аннотация.*** Статья посвящена проблеме формирования психологического благополучия современной личности. Авторы рассматривают ключевые подходы к решению данной проблемы с точки зрения современной психологии. Проблема благополучия рассматривается как основная проблема существования личности, её бытия.

***Ключевые слова:*** эмоциональное благополучие, американский парадокс, положительные эмоции.

Согласно Д. Майерсу, большинство людей считают себя счастливыми [3]. Более двух третей разных выборок относят себя к «очень счастливым людям», за исключением алкоголиков, находящихся на принудительном лечении, лиц, страдающих от недостатка политической и физической свободы, а также клиентов психотерапевтов.

Д. Гилберт считает, что человеку свойственно синтезировать состояние счастья. Это состояние может не соответствовать реальности, но, тем не менее, является важным фактором поддержания эмоционального благополучия. Синтезированное счастье является эволюционно выработанным способом адаптации человека к внешней реальности [6]. Вера в наилучший исход из всех возможных позволяет поддерживать оптимальный уровень психологического функционирования и уровень субъективного благополучия.

Д. Майерс выделил феномен, названный «американским парадоксом» [3]. Американский парадокс состоит в том, что, несмотря на увеличение богатства во всем мире за последние 50 лет уровень счастья остается прежними. Это можно объяснить несколькими причинами.

Во-первых, интернализованные личностью стандарты общества посредством социального сравнения во многом определяют уровень субъективного благополучия.

Во-вторых, постоянная озабоченность повышением финансового благополучия и ориентация на материализм тесно связаны с повышением случаев депрессии и пониженного субъективного благополучия. Некоторые исследователи, такие как Т. Кассер, идут еще дальше и утверждают, что материалистическое отношение может быть приравнено к вирусу, который называется аффлуенца. Аффлуенца вызывает чувства недовольства и никчемности, нанося вред нашей жизни [1].

Одной из важных детерминант эмоционального благополучия являются жизненные цели. Таким образом, счастье является прямым следствием процесса достижения личностно ценностных и самодовлеющих целей. Качество преследуемых целей определяет успешность достижения человеком благополучия. Конечно, взаимосвязь целеполагания и эмоционального благополучия, зависит от культуры, однако, только тогда, когда человек достигает личностно значимых целей и получает положительную обратную связь о достижении желаемого результата, он становится счастливым.

Эмоциональное благополучие, кроме субъективной удовлетворенности жизнью характеризуется валентностью эмоций. В настоящее время нет единого мнения о том, насколько позитивность или негативность эмоций влияет отрицательно или положительно на личностное функционирование [5].

Теория положительных эмоций, разработанная Б. Фредриксон и названная «теорией расширения и созидания», показывает, что позитивные аффективные переживания имеют долгосрочные последствия, способствуя личностному росту и развитию. Они расширяют поле восприятия, повышают устойчивость в потоке решения, внимательность гибкость мышления, социальную близость и даже физическое здоровье [2]. К. Кашдан, Э. Бинсвас-Динер и Л. Кинг предположили, что важность положительных эмоций в человеческой жизни определяется тем, что в ходе эволюционного развития лучше выживали люди с преобладанием положительных эмоций [4].

Согласно теории расширения и созидания, положительные эмоции могут длительно воздействовать на функциональное состояние, что приводит к повышению благополучия и чувству социальной привязанности. Использование теоретических концептов в психологической практике позволит постепенно расширить мировосприятие испытуемых и расширить их визуальное внимание, стратегии зрительного распознавания, мозговой активности и поведения в стрессовых ситуациях. Повыше-

ние уровня позитивности эмоций расширяет репертуар ролевого поведения, повышает креативность, открытость новому опыту и критичность мышления. На межличностном уровне повышение позитивных эмоций повышает чувство единства с окружающими людьми и способность более тонко дифференцировать особенности лиц представителей другой расы [4].

Положительные эмоции не только нацеливают на использование альтернативных стратегий, но также обладают расширяющим эффектом, увеличивая способность активировать личностные ресурсы.

Положительные эмоции активируют интеллектуальные ресурсы (решение проблемных ситуаций, обучаемость), физические ресурсы (здоровая сердечно-сосудистая система, сенсомоторная координация), социальные ресурсы (умение поддерживать отношения и создавать новые) и психологические ресурсы (устойчивость, оптимизм, смысл жизни, идентичность и целеориентация). Поскольку они развиваются, они вызывают положительные эмоции, которые продолжают строить ресурсы в восходящей спирали.

Согласно К. Во и Б. Фредриксон, когда человек переживает положительные чувства, он чувствует себя связанным с другими, более склонен к искреннему самопредъявлению и включает образ окружающих при идентификации себя [7]. Этот побочный эффект включенности оказывает огромное влияние на личностные взаимоотношения. Другие люди начинают рассматриваться как значимые компоненты Я-концепции личности. Это повышает вероятность понимания проблем других людей и предполагает увеличение тех форм поведения, которые укрепляют взаимные обязательства партнеров.

Переживание положительных эмоций не является эгоцентрическим стремлением. Испытывая положительные эмоции, человек может значительно расширить свои перспективы, признавая точки зрения других, а не только свою собственную. Чувство связанности формирует более тесные отношения с окружающими. Чувство связанности распространяется на людей, которых ранее человек не знал.

Б. Фредриксон обнаружила что, положительные эмоции могут компенсировать и даже устранить расовые предубеждения. Кроме того, существует предположение, что люди, проявляющие более высокий уровень положительных эмоций, чаще способны планировать будущее на отдаленную перспективу и проявлять чувства симпатии и сострадания к кому-либо, независимо от культурного контекста, в котором тот вырос и функционирует [5].

Важно прояснить, что люди, которые испытывают положительные эмоции и проявляющие поведенческую гибкость, также могут чувствовать печаль и беспокойство, как и все остальные. Однако, они в состоянии привлечь ресурсы, помогающие им восстановиться намного быстрее тех, кто не испытывает этих положительных эмоций [2].

Актуализация действий, вызывающих положительные эмоции, личность накапливает ресурсы (психологические, социальные и т.д.), которые увеличивают возможность ее выживания и воспроизводства. Положительные эмоции являются не только показателем психологического здоровья и благополучия, они также и формируют их. Оптимальным соотношением положительных и отрицательных эмоций является три к одному.

### **Литература**

1. Biswas-Diener, R., Vitterso, J., & Diener, E. (2010). The Danish effect: Beginning to explore high well-being in Denmark. *Social Indicators Research*, 97, 229-246.

2. Bryant, F. B. and Veroff, J. (2007) Savoring: A New Model of Positive Experience. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
3. Cohn, M. and Fredrickson, B. (2009) Broaden-and-build theory of positive emotions. In S. Lopez (ed.) The Encyclopedia of Positive Psychology (pp. 105–10). Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
4. Diener, E., Fujita, F., Tay, L., & Biswas-Diener, R. (2012). Purpose, mood, and pleasure in prediction satisfaction judgements. Social Indicators Research, 105, 333-341.
5. Fredrickson, B. (2009) Positivity: Groundbreaking Research Reveals how to Embrace the Hidden Strength of Positive Emotions, Overcome Negativity, and Thrive. New York: Crown.
6. Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R. et al. (2008) Feeling safe and content: A specific affect regulation system? Relationship to depression, anxiety, stress, and self-criticism. Journal of Positive Psychology, 3(3): 182–91.
7. Johnson, K. J., Waugh, C. M. and Fredrickson, B. L. (2010) Smile to see the forest: facially expressed positive emotions broaden cognition. Cognition and Emotion, 24(2): 299–321.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФЕНОМЕНА «ПРЕДСТАВЛЕНИЕ»**

***А. В. Ибатуллина, аспирант кафедры общей психологии  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия***

***Аннотация:** автором рассматриваются особенности феномена «представление», обосновывается необходимость дополнения его определения. Отмечается многоаспектность феномена через описание его в совокупности с такими явлениями психической жизни человека как переживание, опыт и смысл.*

***Ключевые слова:** представление, переживание, опыт, смысл.*

Стремительные изменения в социальной, экономической и политической сферах современного общества приводят к неясному представлению о различных социальных понятиях, повышая актуальность изучения их образа у человека и групп. Исходя из теоретического анализа, феномен «представление» исследуется в рамках когнитивной психологии, психологии труда, социальной психологии и т.д. Это приводит к размытости терминологии. Основываясь на воззрениях философов и психологов, есть возможность уточнить определение «представление», рассмотрев данный психический процесс с разных позиций: как переживание, опыт и смысл.

«Представление» изучается в совокупности с исследованиями сознания человека, определяя связь с явлением «переживания» (Э. Гуссерль, Ф. Brentano, А. Бергсон, С. Л. Франк, Б.М. Теплов, и др.). Соотношение этих феноменов придает «представлению» реалистичности (А. Бергсон), глубинности (С. Л. Франк), эмоциональности (Э. Гуссерль, Б. М. Теплов), субъективности (Э. Гуссерль), осознанности и обобщенности (Ф. Brentano) [7, 1, 2, 9]. Так, можно выделить следующие функциональные особенности: создание, структурирование и наполнение эмоциональностью элементов сознания, придание им обобщенности, но с учетом субъективного мира человека.

Существуют исследования, отражающие непосредственную связь феноменов «опыт» и «представления» с акцентом на профессиональную сферу (А. В. Карпов,

С. А. Дружилов и др.) [5, 3]. Прямая зависимость выражается в том, что накопление образов об эталонах решений, важных условиях ситуаций, профессиональных целях и способах их достижения повышают уровень профессионализации человека. «Представление» в данной логике является основой. С получением опыта человек становится более способным в работе. Подчеркивается способность «представления» к обобщению, созданию образцов, формированию иерархии с учетом успешного опыта человека.

Мы проанализировали накопленный материал по психологии смысла и выделяем три наиболее значимых его проявления: ощущением или эмоциями через сенсорные системы (А. Н. Леонтьев, В. В. Столин и др.), действиями или поведением через кинестетические системы (Э. Толмен, К. Левин, А. Г. Асмолов и др.), словами через символические системы (Дж. Келли, Л. Томас и др.) [8, 4, 6]. Акцентируя внимание на субъективности образов, данная логика по сути объединяет рассматриваемые нами явления – переживание, опыт и смысл.

В заключение отметим, что рассмотренные нами теоретические основания могут дополнять описание феномена «представление»: придают чувственности и эмоциональной окраски; отражают способность структурировать и обобщать воспринимаемое, а также отсылают нас к акмеологическим возможностям человека; характеризуют с точки зрения субъективности. «Смысл» можно рассматривать как универсальную категорию, способную объединить в себе перечисленные характеристики. Учитывая проанализированные особенности, возможно, «представление» будет определяться как психический процесс отражения предметов или явлений, не воспринимающихся в конкретный момент, а воссоздающихся и структурирующихся на основе эмоциональных характеристик, субъективного отношения и предыдущего опыта человека.

### Литература

1. Бергсон, А. Творческая эволюция. Материя и память: Пер. с фр. /А. Бергсон. – Минск: Харвест, 1999. – 1408 с. (Классическая философская мысль)
2. Брентано, Ф. Избранные работы / Ф. Брентано. – М.: Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1996.- 176 с.
3. Дружилов, С. А. Концептуальная модель профессиональной деятельности как психологическая детерминанта профессионализма [Электронный ресурс] // Психологические исследования. - 2013. - Т. 6, № 29. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n29/829-druzhilov29.html>, свободный. - Загл. с экрана.
4. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика. 2-е изд., испр. / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. - 488 с. (Серия «Фундаментальная психология»)
5. Психология труда: учебник / А. В. Карпов [и др.]; под ред. проф. А. В. Карпова. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 350 с. – (Основы наук).
6. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Издательство Московского Университета, 1983. - 284 с.
7. Франк, С.Л. Реальность и человек / С. Л. Франк. – М.: Республика, 1997. - 479 с.
8. Фреге, Г. Смысл и денотат [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://lpcs.math.msu.su/~uspensky/journals/siio/35/35\\_15FREGE.pdf](http://lpcs.math.msu.su/~uspensky/journals/siio/35/35_15FREGE.pdf), свободный. – Загл. с экрана.
9. Ярошевский, М. Г. Идеи Б.М. Теплова о переживании как феномене культуры / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С.63-75.

## КОРРЕЛЯТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИВЕРЖЕННОСТИ

*А. И. Калашников, аспирант 1 года обучения  
Факультета подготовки кадров высшей квалификации  
ФБГОУ ВПО «УрГПУ», г. Екатеринбург, Россия*

*Исследование проводится при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Конкурс: «Региональный конкурс «Урал: история, экономика, культура» 2015 – Свердловская область» (грант 15-16-66031)*

**Аннотация:** в статье описываются корреляты профессиональной приверженности, выделенные на основании апробации методики диагностики приверженности к профессии, основанной на трехкомпонентной модели Дж. Мейера и Н. Аллен. Также представлены корреляции профессиональной приверженности, выделенные на основании эмпирического исследования приверженности к профессии у учителей российских школ.

**Ключевые слова:** профессиональная приверженность, диагностика профессиональной приверженности, корреляты профессиональной приверженности.

Феномен профессиональной приверженности многомерен. На Западе считается, что профессиональная приверженность связана с чувствами, которые возникают к профессии, с вкладом (например, время и усилия) в профессию и чувством долга (J. Meyer, N. Allen, 1993; V. LaMastro, 1999, J. Bagraim, 2003; С.А. Маничев, О.А. Кузнецова, 2010; Li-Se Yang, 2012). До конца не ясным остается вопрос о понятийных границах феномена профессиональной приверженности, так как часть того, что входит в содержание феномена на деле оказывается коррелятом приверженности. В связи с этим в статье поставлена задача обозначить возможные корреляты профессиональной приверженности.

Анализ зарубежной литературы показал, что приверженность можно понимать как состояние преданности, верности, отражающее стойкое, неизменное и правдивое отношение, включающее в себя готовность принимать обязательства и полностью (эмоционально и интеллектуально) отдавать себя профессии или профессиональному делу (С. А. Минюрова, А. И. Калашников, 2015). Дж. Бегрейм под профессиональной приверженностью (professional commitment) понимает психологическое состояние, которое характеризует отношение работника к профессии и имеет значение для решения работника продолжать или прекратить работу по профессии [3, с.6]. Можно сказать, что за рубежом основной моделью профессиональной приверженности считается модель Дж. Мейера и Н. Аллен - авторы развили модель организационной приверженности, состоящую из трех компонентов: аффективной приверженности (эмоциональная привязанность сотрудников с идентификацией и участием в деятельности организации), нормативной приверженности (возникновение у работника обязательств перед организацией) и продолжительной приверженности (осознание тех затрат, которые возникают в связи с уходом из организации) [2]. В профессиональной приверженности компоненты понимаются следующим образом: эмоциональная приверженность профессии связана с удовлетворенностью профессиональной занятостью, продолжительная приверженность связана с вложениями в профессию (например, время и усилия для приобретения профессиональных навыков), а нормативная – с чувством долга [5, с. 540]. В своем исследовании на выборке медсестер такие показатели как «возраст», «стаж в профессии», «удовлетворенность работой», «чувство долга», «вовлеченность в профессиональную деятель-

ность» и «намерение оставить профессию» исследователи определяют как корреляты профессиональной приверженности (см. табл. 1.).

Таблица 1.

Корреляции среди переменных и трех компонентов профессиональной приверженности медсестер (авторы Дж. Мейер и Н. Аллен, перевод А.И. Калашников)<sup>1</sup>

Переменные	Профессиональная приверженность		
	АП	ПП	НП
Возраст	0,18**	0,07	0,22**
Стаж в профессии медсестры	0,17**	0,16**	0,24**
Удовлетворение работой	0,53**	-0,14**	0,25**
Чувство долга	0,05	0,16**	0,14**
Намерение оставить профессию	-0,52**	-0,15**	-0,35**
Вовлеченность в профессиональную деятельность	0,18**	-0,05	0,12**

*Примечание:* АП – аффективная приверженность; ПП – продолжительная приверженность; НП – нормативная приверженность. \*\*  $p \leq 0.01$ .

У медсестер возраст положительно коррелирует с аффективной и нормативной приверженностью, стаж работы положительно коррелирует со всеми компонентами профессиональной приверженности. Удовлетворенность работой положительно коррелирует с аффективной и нормативной профессиональной приверженностью и отрицательно с продолжительной. Чувство долга положительно коррелирует с продолжительной и нормативной приверженностью к профессии. Все три компонента приверженности отрицательно коррелируют с намерением оставить профессию. Эмоциональная и нормативная приверженность положительно коррелирует с вовлеченностью в профессиональную деятельность [5, с. 545].

Похожее исследование, ссылаясь на Дж. Мейера и Н. Аллен (Meyer et al. 1993), на выборке специалистов по страховой математике (актуариев) провел Дж. Бегрейм (J. Bagraim, 2003). Он использовал методику «Шкалу профессиональной приверженности» (Professional commitment scales) Дж. Мейера и др. Дж. Бегрейм пишет, что корреляция между продолжительной профессиональной приверженностью и эмоциональной профессиональной приверженностью слабая ( $r = .18$ ,  $p \leq 0.05$ ), тоже наблюдается и при корреляции между нормативным и эмоциональным компонентом ( $r = .21$ ,  $p \leq 0.05$ ). Дж. Бегрейм отмечает, что данные корреляции не задают определенных сомнений в том, что выделенные компоненты измеряют отличительные друг от друга элементы профессиональной приверженности [3, с. 13].

Еще одно исследование было проведено С. Госвами, М. Метью и Н.К. Чадха (S. Goswami, M. Mathew, N. K. Chadha, 2007), которые ориентируясь на модель Дж. Мейера и Н. Аллен, использовали выборку R&D специалистов Индии (Research & Developmet). Демографические переменные (возраст, пол, стаж работы), удовлетворенность работой считаются независимыми переменными, а профессиональная приверженность, включающая аффективный компонент, нормативный компонент и продолжительный компонент, рассматривается как зависимая переменная [4, с.17].

<sup>1</sup> Таблица представлена частично

Стоит отметить, что ученые отдельно выделяют удовлетворенность работой и рассматривают его как коррелят организационной приверженности.

На российской выборке перевод методики Дж. Мейера и Н. Аллен (J. Meyer, N. Allen, 1993) предпринимали С.А. Маничев, О.А. Кузнецова (С.А. Маничев, О.А. Кузнецова, 2010). В исследовании приняли участие 89 врачей акушеров-реаниматологов. Проведя исследование на корреляцию исследователи пришли к выводу о том, что продолжительная профессиональная приверженность выделилась в отдельную структуру при уровне значимости ( $p < 0.01$ ) [1, с.177]. При этом аффективная профессиональная приверженность положительно коррелирует с удовлетворенностью работой (0,01) и отрицательно коррелирует с редукцией профессиональных достижений (0,01), нормативная профессиональная приверженность положительно коррелирует с редукцией профессиональных достижений (0,01) и отрицательно коррелирует с деперсонализацией (0,05) [1, с.176].

Следует отметить, что разработанная методика диагностики профессиональной приверженности подтверждает возможность понимания профессиональной приверженности как феномена с трехкомпонентной структурой (С.А. Минюрова, А.И. Калашников, 2015). Структура профессиональной приверженности учителей может быть представлена профессиональной активностью (желание прилагать усилия и готовность отдавать время профессии), профессиональной устойчивостью (намерение оставаться в профессии) и аффективной приверженностью (эмоциональная привязанность к профессии). В исследовании принял участие 61 учитель средних общеобразовательных школ города Екатеринбурга и Свердловской области. Средний возраст учителей составил 34,5 лет, а стаж – 11,3 года. Помимо предложенных утверждений учителям предлагалось оценить общую удовлетворенность профессией, а также значимость содержания курсов повышения квалификации в своем профессиональном развитии. Коэффициент альфа составил 0,67, 0,73 и 0,71, соответственно, а общая доля дисперсии 56,4%. Оценка корреляционных связей с указанными выше признаками показала, что у учителей удовлетворенность работой положительно коррелирует с профессиональной активностью ( $r = 0.41$  при  $p \leq 0,01$ ) и с аффективной приверженностью ( $r = 0,30$  при  $p \leq 0,05$ ). Стаж и возраст положительно коррелирует с профессиональной устойчивостью ( $r = 0,29$ ,  $r = 0,27$ , при  $p \leq 0,05$ ). Коэффициент корреляции показателя «значимость выбора курсов повышения квалификации» имеет положительное значение с профессиональной активностью ( $r = 0,39$  при  $p \leq 0,05$ ).

В целом можно сказать, что коррелятами профессиональной приверженности могут выступать: возраст, стаж в профессии, удовлетворенность работой, чувство долга, намерение оставить профессию, вовлеченность в профессиональную деятельность, редукция профессиональных достижений, деперсонализация, значимость выбора курсов повышения квалификации.

### Литература

1. Кузнецова О.А., Маничев С.А. Взаимоотношение организационной и профессиональной приверженности врачей с процессуальной мотивацией их трудовой деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2011. №3. С. 164 – 170.
2. Allen N.J., Meyer J.P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. 1990. Vol. 63, Issue 1. P. 1 – 18.
3. Bagraim J. The Dimensionality of professional commitment. *SA Journal of Industrial Psychology*. 2003, Vol. 29(2), pp. 6 – 9.



4. Goswami S., Mathew M., Chadha N.K. Differences in Occupational Commitment amongst Scientists in Indian Defence, Academic, and Commercial R&D Organizations // Vikalpa, Volume 32/ №, 2007.
5. Meyer, J.P, Allen, N.J., Smith, C.A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. 1993. Vol. 78 (4). pp. 538 – 551.

## **ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ АБХАЗСКИХ СТУДЕНТОВ: КРОССКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ**

*Н. О. Леоненко, к.психол.н., доцент, директор центра  
академического взаимодействия  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

*В. И. Маландзия, к.биол.н., доцент,  
первый проректор  
Абхазский государственный университет,  
г. Сухум, Абхазия*

*В. В. Делба, проректор по экономическим вопросам  
и международным связям  
Абхазский государственный университет,  
г. Сухум, Абхазия*

*М. К. Гогуга, к.биол.н., доцент, декан  
Абхазский государственный университет,  
г. Сухум, Абхазия*

*Э. А. Айба, к.биол.н., доцент  
Абхазский государственный университет,  
г. Сухум, Абхазия*

*А. В. Ибатуллина, аспирант института психологии  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

*Студенты ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия:*

*П. С. Кочуров, факультет безопасности  
жизнедеятельности, Б-31;*

*Н. О. Мельникова, институт психологии, ПО-41;*

*И. М. Колесников, институт психологии, ПО-41;*

*Е. А. Тюрина, институт психологии, П-43;*

*В. А. Усов, институт психологии, П-33;*

*Е. С. Цисарь, институт психологии, ПО-41*

*Аннотация: в статье представлены теоретические аспекты и эмпирические данные об этнопсихологических особенностях жизнестойкости абхазских студен-*

тов в рамках кросскультурного исследования аналогичных характеристик студентов из 9 стран. Общая численность выборки составила 1435 респондентов. Выявленные особенности жизнестойкости интерпретируются через призму этнической идентичности.

**Ключевые слова:** *жизнестойкость, студенчество, этническая идентичность, смысложизненные ориентации, кросскультурное исследование.*

Глобальный финансовый кризис, эскалация военно-политической напряженности во всем мире, тенденции роста нестабильности во всех сферах общественной жизни делают человечество крайне уязвимым перед ранее неизвестными вызовами и стрессорами. Беспрецедентная стрессогенность жизни определяет повышенные требования к ресурсам личности, позволяющим эффективно преодолевать жизненные стрессы, сохраняя при этом работоспособность, здоровье, психологическое благополучие.

Идея эффективного использования человеком личностных ресурсов в неблагоприятных жизненных ситуациях в современной психологии зафиксирована в понятии *жизнестойкости* (с англ. *hardiness* - стойкость, выносливость), введенном американскими психологами Сальвадоре Мадди и Сьюзен Кобейса (Леонтьев, 2006; *Maddi S., Khoshaba D., 1994*).

Согласно авторской трактовке, жизнестойкость представляет собой системную индивидуальную способность личности к зрелым и сложным формам психологической и психофизической саморегуляции, позволяющим преодолевать жизненные трудности при сохранении внутренней сбалансированности, соматического здоровья и успешности деятельности. В структуре жизнестойкости выделяют три взаимосвязанных установки: *вовлеченность, контроль и принятие риска*, определяющих способность личности трансформировать негативные впечатления в новые возможности и противостоять разрушительному влиянию стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье (Леонтьев, 2006).

Наибольшую актуальность проблема жизнестойкости обретает в студенческий период, который характеризуется еще более высокой стрессогенностью из-за наложения специфики образа жизни на целый ряд закономерных кризисов личностного и профессионального развития. Вместе с тем, уровень развития интеллектуальной, мотивационной, волевой сфер личности юношей является оптимальным для развития жизненного потенциала, активного освоения поведенческих и когнитивных стратегий преодоления трудных ситуаций жизни. Исходя из вышесказанного, жизнестойкость может стать ключевым ресурсом эффективного совладания и позитивного развития юношей в период их активного профессионального становления. Психологическое содержание *жизнестойкости абхазской молодежи* представляет особый интерес в контексте поиска этнокультурных детерминант жизнестойкого сопротивления и совладания в условиях военного и политического противостояния в новейшей истории Абхазии.

При анализе психологического содержания феномена жизнестойкости, большинство отечественных и зарубежных авторов сходятся в признании ведущей роли ценностно-мысловой сферы личности, локализованной в *духовных традициях* и воплощённой в *этничности* как форме социальной организации культурных различий [3;4]. Следовательно, потенциал жизнестойкости, обусловленный системой ценностей и смыслов личности, в значительной степени определяется ценностным содержанием культуры конкретной этнической общности. Ценности и смыслы, являясь одной из высших подструктур психического аппарата, в большей мере испытывают на себе

общественные преобразования и формируют адаптационный и инновационный потенциал личности.

**Проблема** заключается в том, что в условиях модернизации традиционных типов культур ценностные и смысловые ориентиры, ранее определявшие регуляцию поведения личности в жизненных ситуациях, претерпевают значительную девальвацию. Разрушение социально-культурных ориентиров значительно снижает степень жизнестойкости, лежащей в основе эффективного преодоления личностью неизбежных негативных влияний в условиях системного (духовного, экономического, экологического, политического) кризиса человечества. В этой связи актуализируется необходимость поиска новых ориентиров и культурно-обусловленных ресурсов жизнестойкости личности.

На основании теоретического анализа нами была выдвинута гипотеза о том, что существуют содержательные различия жизнестойкости студентов разных этнических групп. С целью проверки данного предположения в 2012 – 2014 гг., при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) и Правительства Свердловской области было проведено кросскультурное исследование жизнестойкости студентов разных этнических групп (Н.О.Леоненко, 2015). Выборка была представлена студентами вузов из стран: *Россия* (200 чел.), *Китай* (194 чел.), *Словакия* (190 чел.), *Киргизия* (164 чел.), *Польша* (113 чел.), *Финляндия* (79 чел.), *Болгария* (200 чел.), *Казахстан* (107 чел.), *Беларусь* (81 чел.). Общий объем выборки составил 1391 человек. В качестве психодиагностического инструментария были использованы тест жизнестойкости С. Мадди (адапт. Д.А.Леонтьева, Е.И. Рассказовой) [2] и тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. Леонтьева [1].

На следующем этапе (декабрь, 2015), в рамках российско-абхазского научно-образовательного форума "Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход", научно-исследовательским коллективом НИР и студентов АГУ и УрГПУ было проведено исследование жизнестойкости и этнической идентичности студентов *Абхазии* (44 респондента).

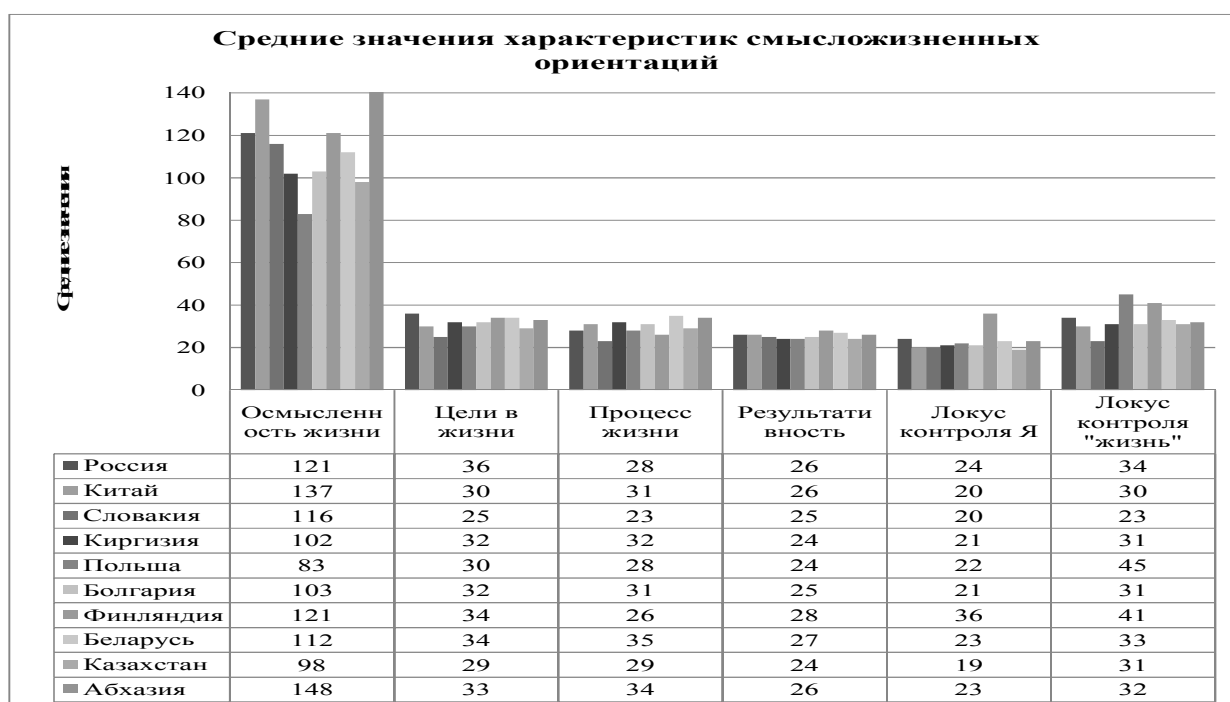
Таким образом, к анализу были представлены эмпирические данные о жизнестойкости студентов 10 стран, общая численность выборки составила 1435 респондентов. Исследуемые выборки однородны по полу, возрасту (20 ( $\pm 3$ )), социальному статусу, по каждой стране представлена ее этническими представителями (этническая принадлежность определялась на основе субъективной самоидентификации респондентов).

Первичный анализ эмпирических данных позволил выявить основные количественные тенденции выраженности характеристик жизнестойкости (рис.1) и смысложизненных ориентаций (рис.2) студентов, представляющих разные этнические группы.

Согласно профилю средних значений, наиболее *высокой жизнестойкостью* обладают студенты Китая, Финляндии, России, Беларуси и Абхазии. Студенты остальных стран имеют показатели жизнестойкости значительно более низкие и расположенные в одном числовом диапазоне (ниже среднего уровня).



**Рис. 1.** Средние значения характеристик жизнестойкости студентов всех этнических групп, принявших участие в исследовании.



**Рис. 2.** Средние значения характеристик смысловых ориентаций студентов всех этнических групп, принявших участие в исследовании.

Как видно из представленных данных, максимальной степенью осмысленности жизни обладают студенты Абхазии и Китая, минимальной – студенты Польши. Включенность в процесс жизни несколько выше в выборках Беларуси и Абхазии, результативность – у студентов Беларуси и Финляндии. Выраженность ориентации на цель в большей мере зафиксирована у российских студентов, максимальный локус контроля – в группе финских студентов.

Ех post facto установлено, что высокая жизнестойкость присуща респондентам тех стран, в которых отмечается *более высокая степень этнической идентичности*.

Сопоставление результатов нашего исследования с данными этносоциологических исследований [9], позволило предположить, что сравнительно низкая жизнестойкость студентов в странах Евросоюза (Польша, Словакия, Болгария) сопряжена с тенденцией размывания этнической идентичности, ее приближения к нулевому индексу и характерной для западного общества гражданской моделью идентичности, при которой ресурсы локализованы в государственном устройстве, что снижает потенциал жизнестойкости в периоды кризиса и глобальной трансформации общественного устройства. Что касается группы финских студентов, не вошедших в кластер с низкой жизнестойкостью, то мы связываем это исключение с традиционно высокой позитивной этнической идентичностью финнов, культивирующих образ индивида самостоятельно и наделенного сверхчеловеческими возможностями [4; 9]. Наряду со странами ЕС, в группу стран с более низкой жизнестойкостью вошли студенты Киргизии и Казахстана. Изначально мы предполагали, что жизнестойкость молодежи этих стран будет выражена более значимо (героизм, сила духа, физическая выносливость народов Средней Азии имеют тысячелетние традиции, прочную укорененность в эпосе и самосознании народа) [4]. Уровень ниже ожидаемого мы интерпретируем как следствие затянувшегося периода тотальной трансформации традиционной системы общественных устоев и ценностей этих стран после выхода из СССР. Следует также отметить, что испытуемые обеих групп являются студентами столичных вузов, где имеют место тенденции урбанизации и вестернизации в молодежной среде. Возможно, у респондентов из отдаленных районов, свободных от указанных тенденций, были бы другие показатели жизнестойкости. Высокая жизнестойкость китайских студентов может быть обусловлена локализацией этнической идентичности именно в духовных традициях, обеспечивающих свободу от несовершенства социального устройства (*культурная модель*, типичная для Востока). Достаточно высокая жизнестойкость белорусских респондентов определяется позитивной этнической идентичностью, что было подтверждено рядом масштабных исследований [4]. Этнопсихологические особенности жизнестойкости российских студентов могут быть объяснены, с одной стороны, атрибутами восточной ментальности (вовлеченность в процесс жизни), с другой – характерной для западных традиций – целеустремленностью.

В основе высокой абхазской жизнестойкости, сопряженной с одним из самых высоких показателей осмысленности жизни, мы предположили выраженную осознанную этническую идентичность, выполнявшей в условиях военного и политического противостояния функцию поддержки и защиты.

Этническая идентичность была исследована с помощью методики Г.У.Солдатовой [5]. В качестве контрольной группы выступили российские респонденты. Данные представлены на рисунке 3.

Согласно представленным на рисунке данным, профиль этнической идентичности российских и абхазских студентов отличается по степени выраженности показателей: *этническая индифферентность* и *этнонигилизм* – во всех случаях значения преобладают в российской выборке. Оба типа, преобладающих в российской выборке, в сравнении с абхазской, являются формами гипоиентичности. Проверка достоверности выявленных различий с использованием критерия U-Манна-Уитни (при  $p \leq 0,01$ ) показала, что статистическое значение имеют оба расхождения.

Таким образом, мы имеем основания предположить, что потенциал *жизнестойкости абхазских студентов* в большей мере (чем российских) обеспечен *позитивной этнической идентичностью*. С целью конкретизации взаимосвязи этнической идентичности и характеристик жизнестойкости в абхазской выборке, эмпирические

данные были подвергнуты корреляционному анализу с использованием метода ранговой корреляции Спирмена. В результате было установлено 5 статистически достоверных связей между параметрами жизнестойкости и типами этнической идентичности абхазских респондентов:

- 1) Жизнестойкость (общий показатель) – позитивная этническая идентичность ( $r_s = 0.508$  при  $p \leq 0,01$ );
- 2) Жизнестойкость (общий показатель) – этнонигилизм ( $r_s = -0.084$  при  $p \leq 0,01$ );
- 3) Вовлеченность в процесс жизни – позитивная этническая идентичность ( $r_s = 0.487$  при  $p \leq 0,01$ );
- 4) Контроль жизни – позитивная этническая идентичность ( $r_s = 0.383$  при  $p \leq 0,05$ );
- 5) Принятие риска – позитивная этническая идентичность ( $r_s = 0.431$  при  $p \leq 0,01$ );
- 6) Осмысленность жизни – позитивная этническая идентичность ( $r_s = 0.388$  при  $p \leq 0,05$ ).



**Рис. 3.** Профили этнической идентичности абхазских и российских студентов

Итак, согласно данным корреляционного анализа, существует **отрицательная взаимосвязь** между общим показателем **жизнестойкости** и **этнонигилизмом**, то есть, чем менее выражен данный тип этнической идентичности, тем выше жизнестойкость студентов. Этнонигилизм в авторской трактовке (Г.У.Солдатова, 1999) является одной из форм гиподентичности, представляющей собой отход от собственной этнической группы и поиск устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию. Вместе с тем, общий показатель жизнестойкости и все ее характеристики (принятие риска, вовлеченность, контроль) находятся в положительной взаимосвязи с показателем позитивной этнической идентичности: чем более выражена позитивная идентичность, тем выше значения жизнестойких установок респондентов. Согласно авторскому определению типов идентичности (Г.У.Солдатова, 1999), позитивная этническая идентичность предполагает сбалансированное сочетание позитив-

ного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам, что определяет оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам. Такой баланс является, с одной стороны, условием самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой – условием мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире.

Таким образом, наше предположение об этнической идентичности как канале передачи и функции формирования жизнестойких комплексов этноса, получило эмпирическую поддержку. Теоретически роль этнических детерминант в развитии личности подтверждена целым рядом современных отечественных и зарубежных исследований (Коваль, 1994, 1998; Лебедева, Татарко, 2007, 2009; Barro, McCleary, 2003, 2006; Dana, 2009; Benjamin, Choi, 2009) [4; 5; 6].

Резюмируя анализ психологических особенностей жизнестойкости *абхазских студентов* в контексте кросскультурного анализа, отметим две этнопсихологические характеристики – высокая степень *осмысленности жизни* и выраженная *позитивная этническая идентичность*. Национальный опыт преодоления, укорененный в ходе культурно-исторического развития в абхазской национальной культуре, выполняет функцию *сохранения самоидентичности нации* в условиях глобализации посредством воспроизводства системы ценностей и передачи духовного опыта из поколения в поколение. Жизнестойкие идеи, сформированные под влиянием этнических и историко-культурных факторов, составляют механизм адаптации и регламентации поведения субъекта, в том числе в экстремальных ситуациях. Ключевой жизнестойкой идеей этноса является *осмысленность жизни*, которая, согласно теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла (1990), сохраняет целостность личности в ситуациях кризиса и военно-политического противостояния, что соотносится с известным экзистенциальным тезисом «Если знаешь зачем, выдержишь любое как» (Ф.Ницше).

Анализ подходов к условиям развития жизнестойкости студентов, позволяет рассматривать в качестве наиболее эффективных условий, различные *формы межкультурных коммуникаций* – конференции, обмены, виртуальные культурно-образовательные проекты, предполагающие живое общение между студентами. Межкультурное взаимодействие является одним из наиболее эффективных механизмов органичного заимствования лучшего мирового наследия, определяемый культурологами как «*транснациональный поток*» (Т.Эрикзен), «*глобальный контекст*» (Р.Робертсон), «*принцип культурного развития*» (А.Л. Радугин) [3]. В процессе культурного диалога происходит *культурное заимствование* и *культурная диффузия*, предполагающие мирный способ перенесения идей, традиций, ценностей и норм жизни, которые способствуют прогрессу и удовлетворяют те потребности, которые не могут удовлетворить существующие культурные комплексы данного этноса [6].

Именно живой диалог между представителями разных культурных и этнических групп позволяет сделать ценности разных культур объектом личного переживания, рефлексии собственных ценностей и их сравнения с ценностями представителей других культур. Сравнение в данном случае выступает естественным механизмом взаимопонимания и самопознания с последующим проникновением и добровольным присвоением наиболее ресурсных идей и жизненных стандартов [3; 6].

Изучение содержания и условий развития студентов имеет значимый отсроченный политический, культурный и экономический эффект. Поскольку студенческая молодежь является носителем активной силы общественных изменений и потенциальной элитой общества, то способность молодого поколения продуктивно

преодолевать жизненные трудности определяет потенциал государства в преодолении кризиса и дальнейшем процветании.

### Литература

1. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентации (СЖО). М.: "Смысл", 1992. - 16 с.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
3. Леоненко Н.О. Этнические ресурсы жизнестойкости студентов в контексте межкультурного диалога в условиях образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2013. - № 4. — С.53-61.
4. Леоненко Н.О., Панькова А.М. Этнопсихологические особенности и условия развития жизнестойкости студентов: учебное пособие — Урал. гос. пед. ун-т — Екатеринбург, 2015 — 173 с.
5. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998, 389 с.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. — 4-е изд., испр. и доп.— М.: Аспект Пресс, 2009.— 368 с.
7. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63, № 2. P.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
9. Евростат: [Электронный ресурс]. URL: [http://old.fedpress.ru/federal/polit/vlast/id\\_235884.html](http://old.fedpress.ru/federal/polit/vlast/id_235884.html) (дата обращения: 20.09.2014).

### РЕГИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ И ДИАГНОСТИКА

*Л. А. Максимова, к.пед.н., доцент, зав. кафедрой  
социальной психологии, конфликтологии и управления,  
директор Института психологии;  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** на основе анализа отечественных и зарубежных источников в статье выполнен анализ феномена региональной идентичности в единстве его компонентов. Автором предложены подходы к диагностике региональной идентичности личности, основанные на использовании психосемантических и нарративных методов исследования.

**Ключевые слова:** идентичность, идентификация, ценности, педагогическая деятельность, компоненты и диагностика региональной идентичности.

Как показывают последние события в мире, профессиональная деятельность современного педагога протекает в условиях напряженности в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений. В ряде стран Европы и на Ближнем Востоке отмечается рост сил, провоцирующих межконфессиональную и межэтническую вражду между гражданами. Актуальна эта проблема и для Российской Федерации, и для Абхазии. В силу особенностей исторического развития, российское и абхазское общество веками складывалась как многоконфессиональное и поликультурное, при этом поддержка гармоничного сосуществования на территории государства представите-



лей различных этнических и национальных сообществ всегда являлось приоритетной государственной политикой. Необходимость разработки и внедрения в педагогическую практику образовательных программ, формирующих любовь детей к региону проживания, независимо от национальной или религиозной принадлежности, осознается многими педагогами и психологами. Воспитание ценностного отношения детей к региону проживания является одним из условий первичной социализации ребенка, основанной на удовлетворении базовой психологической потребности в принадлежности к определенному сообществу. Действие механизма идентификации себя с конкретными социальными группами предполагает установление схожести и по территориальному признаку. Осознание общей региональной идентичности станет базой для совместного гармоничного проживания на одной территории людей, принадлежащих к разным национальным и религиозным сообществам.

В качестве условия эффективности внедрения подобных программ выступает необходимость подготовки соответствующих педагогических кадров. Здесь мы встречаемся с неготовностью большинства педагогов образовательных организаций к практической реализации подобной регионально-ориентированной программы. Это проявляется как в нехватке знаний об истории, культуре, обычаях и традициях народностей, проживающих на территории, так и в отсутствии психологической готовности в работе подобного рода, выражающейся, в том числе, и в несформированности у самого педагога ценностного отношения к региону проживания. И если проблему нехватки знаний можно разрешить через организацию лектория, обеспечения необходимыми учебно-методическими пособиями и т.п., то задачу формирования личностной готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности решить гораздо сложнее.

Психологическую связь между территорией проживания и индивидом полнее всего отражает понятие *«региональной идентичности»*. Понятие региональной идентичности является по сути междисциплинарным и рассматривается представителями целого ряда наук. В рамках научных исследований в области социологии, географии, политологии, регионоведения, культурологии рассматриваются определенные аспекты региональной идентичности [3, 4, 5]. Психолого-педагогические исследования в основном посвящены разработке проблемы субъективной взаимосвязи внешнего пространства существования индивида и внутреннего пространства личности [1, 6].

В отличие от других видов социальной идентичности (религиозной, национальной, этнической), региональная идентичность предполагает географически локализованную территорию. Носитель региональной идентичности способен к ценностному, эмоциональному, пространственно-временному самосоотнесению к территории проживания.

Е.В. Головнева при описании структуры региональной идентичности выделяет когнитивный, ценностный, эмоциональный и регулятивный компоненты [3].

*Когнитивный компонент* представляет собой систему знаний об специфике региона (особенностях языка, истории, традициях, ландшафта, климата и т.п.). При описании региональной идентичности Д.Н. Замятин использует термин «географические образы», представляющие собой «устойчивые пространственные представления, которые формируются в различных сферах культуры в результате какой-либо человеческой деятельности (как на бытовом, так и на профессиональном уровне)» [4. С.192].

На формирование образа региона оказывают влияние многие факторы. Это и природный ландшафт, и исторические события, и люди, связанные с нанесенными на карте географическими объектами, и совокупность символов, связанных с террито-

ей и закрепленных в общественном сознании через произведения литературы, живописи, архитектуру и т.п.

*Ценностный компонент* региональной идентичности рассматривает территорию проживания как пространство, наделенное индивидуально-ценностным содержанием. Данные исследований свидетельствуют о том, что ценности региональной культуры, несмотря на современные миграционные процессы, глобализацию в области культуры, обладают высокой устойчивостью [9]. Зарубежные исследования в области изучения региональной идентичности (place identity, place attachment) рассматривают территорию проживания как символическое пространство, обладающее ценностным содержанием [13, 15]. Символическую природу имеют объекты материального и нематериального характера: архитектурные сооружения, природные памятники, название региона, известные соотечественники, значимые события, ритуалы (праздники, обычаи) и пр. В связи с тем фактом, что физическое пространство бытия современного человека постоянно изменяется, особенно при проживании в крупных населенных пунктах и мегаполисах, изменения не могут не отражаться во внутреннем самоощущении человека, не проявляться на экзистенциальном уровне.

Актуализации данного компонента региональной идентичности способствуют любые резкие изменения физического пространства. Это может быть, как отъезд из дома, так и внешние изменения городской территории, сопровождающиеся сносом старых кварталов и объектов, имеющих символическое значение.

*Эмоциональный компонент* региональной идентичности представлен совокупностью осознанно и бессознательно возникающих переживаний человека по отношению к своему месту проживания. При этом модальность чувств и эмоций может носить как положительный, так и негативный характер.

В зарубежных исследованиях при описании феномена эмоциональной связи личности с внешним пространством достаточно активно используются термины «чувство места» (sense of place), «идентификация с местом» (place identity) и «привязанность к месту» (place attachment) [12, 14]. В настоящий момент нет единых теоретико-методологических подходов к трактовке данных понятий. Одни исследователи рассматривают «чувство места» как совокупность трех составляющих: привязанность к месту, заключающаяся в эмоциональном взаимодействии с местом; зависимость от места, рассматриваемая как волевой процесс, определяющий поступки и действия человека по отношению к месту; идентификация с местом, представляющая чувство принадлежности к определенной территории. Другие изучают данный феномен во взаимосвязи социально-культурного и биофизического аспектов [11].

*Регулятивный компонент* региональной идентичности связан, прежде всего, с различными видами деятельности субъекта, осуществляемыми в пределах территории проживания. Как было сказано выше, зависимость от места, может рассматриваться как волевой процесс, определяющий поступки и действия человека по отношению к месту. По данным американских исследователей, степень зависимости от места проживания субъекта отражает уровень обеспечения в физической среде условий для реализации потребностей личности (в отдыхе, самореализации и т.п.) [12]. Также в рамках данного компонента региональной идентичности рассматриваются вопросы направленности личности на сохранение, приспособление и преобразование своего жизненного пространства.

На формирование данного компонента региональной идентичности «работают» определенные территориально ориентированные ритуалы (традиции посещения знаковых мест города, следование определенным маршрутам передвижения и пр.), по-

сещение городских праздников и других, важных для города, мероприятий, совершение действий, направленных на поддержание чистоты и порядка в родном городе – квартале – дворе, участие в работе региональных общественных организаций. При высоком уровне развития регулятивного компонента региональной идентичности субъект готов принимать на себя ответственность за судьбу региона, активно участвовать в общественной жизни, защищая региональные интересы [14].

В связи с отсутствием единых теоретико-методологических подходов понятия «региональная идентичность», его многомерностью, становится актуальной задача подбора соответствующих средств и методов психологической диагностики. В настоящий момент в литературе представлен ряд диагностических подходов, основанных на использовании метода анкетирования [10], рефлексивного теста-самоотчета [2] и опросников.

В связи с тем, что диагностика региональной идентичности в основном ориентирована на измерение переживаний личности по отношению к среде проживания, наиболее подходящими для подобных исследований выступают психосемантические и нарративные методы, т.е. методы, позволяющие диагностировать субъективный опыт человека.

Психосемантические методы диагностики личности основаны на использовании испытуемыми навыков рефлексии, самоанализа и направлены на оценку личностных смыслов, индивидуальных различий, заложенных в системе категориальных процессов личности [10]. При использовании метода Q-сортировки (Q-technique, Q-sort) испытуемому предъявляются наборы утверждений, напечатанных на карточках, и предлагается рассортировать их от «наиболее характерных» до «наименее характерных» предмету исследования. Количество и содержание карточек варьируется в зависимости от задач исследования. При исследовании региональной идентичности целесообразно предложить карточки, ориентированные на диагностику когнитивного, эмоционального, ценностного и регулятивного компонентов.

Нарративные методы предполагают репрезентацию испытуемым прошлого опыта. В качестве нарративного приема может использоваться своеобразный самоотчет испытуемого, выраженный в письменном описании истории своей жизни с обязательной фиксацией индивидуальных переживаний по отношению к месту своего рождения и проживания. Целесообразно в инструкцию включить вопросы, инициирующие воссоздание конкретных событий, вызвавших переживание, описание собственных мыслей и действий по отношению к этим событиям, свое отношение к внешним изменениям среды проживания [2]. По мнению Д. Мэсси, идентичность с территорией проживания выражается в том, какие именно истории и как рассказываются [12].

Таким образом, предположив, что региональная идентичность выступает фактором готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия образовательной среды, мы рассмотрели содержание данного понятия в единстве его компонентов и предложили подходы к диагностике данного феномена.

### Литература

1. Воробьева И.В., Кружкова О.В., Плешакова А.Ю., Чупина В.А. Учет факторов активизации и ингибции субъектности при воздействии стресс-факторов городской среды в системе образования // Педагогическое образование в России. 2014. №10. С.22-28.
2. Валиева Т.В. Методы исследования индивидуальной психологической культуры // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2013. №2. С.68-72.

3. Головнева Е.В. Региональная идентичность как форма коллективной идентичности и ее структура // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2013. №5. С.42-50.
4. Замятин Д.Н. Идентичность и территория // Идентичность как предмет политического анализа. Сб. статей по итогам Всероссийской научно-теоретической конференции (ИМЭМО РАН, 21-22 октября 2010). Отв. Ред. И.С. Семененко. М.: ИМЭМО РАН, 2011. С.186-203.
5. Казакова Г.М. Российская региональная идентичность: современный культурологический дискурс // Вести Моск. гос. ун-та культуры и искусств. 2008. №6. С.16-20.
6. Киричек О.Я. Изучение психологических особенностей региональной идентичности личности на обособленной территории России // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. №1. С.3-9.
7. Крылов М.П. Региональная идентичность в Европейской России. М.: Новый хронограф, 2010.
8. Назукина М.В. Региональная идентичность в современной России: типологический анализ. Автореф. дис. ... канд. полит. наук. Пермь, 2009.
9. Резниченко С.И. Привязанность к месту и чувство места: модели и феномены // Социальная психология и общество. 2014. №3. С.15-27.
10. Шмелев А.Г. Концепция систем значений в экспериментальной психосемантике // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 17–27.
11. Korpela K. Place-identity as a product of environment self-regulation // Journal of Environmental Psychology. 1989. V.9.
12. Massey D.A. A global sense of place // Space, place and gender. Cambridge. Polity press. 1994. P. 146-156/
13. Paasi A., Zimmerbauer K. Theory and practice of region: a contextual analysis of the transformation of Finish region // Treballs de la Societat Catalana de Geografia, 2011. P. 163-178.
14. Raagmaa g Regional identity and Social Capital in regional Economic Development and Planning // European Planning Studies. 2002. Vol. 10. №1.
15. Tuan Y.-F. Space and Place: Humanistic Perspective // Human Geography. An Essential Antology. Oxford: Blackwell. 1996. P. 444-487.

## **ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Е. В. Маратканова, к.пед.н., доцент кафедры общей психологии,  
Институт психологии,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия.*

***Аннотация:** в статье представлены результаты разработки и апробации программы по коррекции параметров профессионального стресса и развитию ресурсов стрессоустойчивости у сотрудников организации. Дана характеристика параметров профессионального выгорания, выявлены особенности их выраженности по разным методикам, обозначены методы и приемы, направленные на преодоление параметров выраженности профессионального стресса.*

**Ключевые слова:** профессиональный стресс, эмоциональное выгорание, стратегии преодоления стрессовых ситуаций, саморегуляция, коррекционно-развивающая программа.

В течение последних лет отмечается устойчивый интерес исследователей к изучению природы профессионального стресса. В обзорах литературы по этой проблеме показано, что ряд рабочих стрессоров, таких как ролевая неопределенность, конфликты, рабочая перегрузка и другие обычно бывают тесно связаны с психическим напряжением, психосоматическими расстройствами, а также с неблагоприятными поведенческими последствиями.

Динамика развития мирового сообщества свидетельствует об основополагающей роли конкуренции для экономики любой страны, специалисты сталкиваются с увеличением объема и интенсивности работы, регулярными изменениями и внедрением инноваций, в связи с этим в профессиональной деятельности современного человека встречается колоссальное количество напряженных ситуаций. Последствия профессиональных стрессов оказались настолько негативны для здоровья работника, что сегодня этот вид стресса выделен в отдельную рубрику в Международной классификации болезней. В таких условиях особенно выражается актуальность исследования профессионального стресса, а также методов, приводящих уровень стресса к оптимальным показателям.

Целью экспериментальной работы - разработка и апробация программы по коррекции параметров профессионального стресса и развитию ресурсов стрессоустойчивости у сотрудников организации. В исследовании принимали участие офисные сотрудники коммерческой рекламно-маркетинговой компании. Количество человек, участвующих в прикладном исследовании, составило 30 (100%). Респондентам предлагалось заполнить анкету, которая включает в себя пять диагностических методик.

Мы предположили, что выраженность параметров профессионального стресса сотрудников организации будет снижена в результате проведения программы «Тренинг ресурсов стрессоустойчивости в профессиональной деятельности».

Теоретико-методологическую основу исследования составили: концептуальные положения о профессиональном стрессе К. Маслач, Н.В. Самоукиной, А.Б. Леоновой, В.А. Бодрова, Р. Лазаруса, представленная М.Смитом «Общая модель профессионального стресса», работы посвященные диагностике стресса Н.Е. Водопьяновой, работы посвященные психологии стресса и ресурсам стрессоустойчивости Ю.В. Щербатых, Г.Б. Мониной Г.Б., Н. В. Раннала Н.В.

Для эмпирического изучения параметров профессионального стресса применялись следующие методики: «Шкала организационного стресса» Н. Маклина, методика «Эмоциональное выгорание» В. Бойко, методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) Русскоязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой, «Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности» А. Леоновой, С. Величковской. Математико-статистический анализ осуществлялся с помощью критерия Колмогорова-Смирнова и Т-критерия Вилкоксона.

В соответствии с целями и задачами проводимого исследования запланированы и осуществлены 3 этапа эксперимента: диагностический, формирующий и контрольный.

В теоретической части нашего исследования, опираясь на общую модель профессионального стресса М. Смита, нами были выделены параметры профессионального стресса, соответственно которым, мы выбрали диагностические методики, они представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Диагностические методики в исследовании**

<b>Методика</b>	<b>Параметры</b>
1. Шкала организационного стресса Маклина, русскоязычная адаптация Н. Водопьяновой	общий индекс ОС и пять дополнительных показателей: <ul style="list-style-type: none"> <li>• способность самопознания (когнитивность);</li> <li>• широта интересов;</li> <li>• принятие ценностей других;</li> <li>• гибкость поведения;</li> <li>• активность и продуктивность деятельности.</li> </ul>
2. Методика «Эмоциональное выгорание» В. Бойко	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. «НАПРЯЖЕНИЕ»</li> <li>2. Переживание психотравмирующих обстоятельств</li> <li>3. Неудовлетворённость собой</li> <li>4. «Загнанность в клетку»</li> <li>5. Тревога и депрессия</li> <li>6. «РЕЗИСТЕНЦИЯ»</li> <li>7. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование</li> <li>8. Эмоционально-нравственная дезориентация</li> <li>9. Расширение сферы экономии эмоций</li> <li>10. Редукция профессиональных обязанностей</li> <li>11. «ИСТОЩЕНИЕ»</li> <li>12. Эмоциональный дефицит</li> <li>13. Эмоциональная отстранённость</li> <li>14. Личностная отстранённость</li> <li>15. Психосоматические и психовегетативные нарушения</li> </ol>
3. Опросник Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности А. Леонова, С. Величковская	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Утомление</li> <li>2. Монотония</li> <li>3. Пресыщение</li> <li>4. Стресс</li> </ol>
4. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) Русскоязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ассертивные действия</li> <li>2. Вступление в социальный контакт</li> <li>3. Поиск социальной поддержки</li> <li>4. Осторожные действия</li> <li>5. Импульсивные действия</li> <li>6. Избегание</li> <li>7. Манипулятивные действия</li> <li>8. Асоциальные действия</li> <li>9. Агрессивные действия</li> </ol>

После проведения диагностических мероприятий, была проведена обработка результатов. В ходе исследования были выявлены следующие показатели восприимчивости стресса сотрудниками *по шкале организационного стресса Маклина* (Рисунок 5):

- 41% сотрудников - высокая восприимчивость к организационному стрессу и предрасположенность к поведению типа «А». Наибольший риск коронарных заболеваний имеют эти лица, вынужденные часто менять род занятий и условия работы, приспосабливаться к новым требованиям, новому положению (статусу) в обществе или должностной позиции, постоянно сталкивающиеся с высоким темпом жизни, конкуренцией, большим дефицитом времени, экономическими трудностями и имеющие «особый и довольно специфический тип эмоциональной активности».

- 41% сотрудников средняя стресс-толерантность и предрасположенность к поведению типа «АБ» (промежуточный тип поведения).
- 18% — высокая толерантность к организационному стрессу и предрасположенность к поведению типа «В» — «иммунному» типу поведения. Тип личности «Б», «иммунный» к ишемической болезни, является полной противоположностью типу «А» — спокойный и размеренный образ жизни, четко поставленные цели и рациональные средства их достижения, умеренная мотивация, чередование активности и отдыха.

Далее приведем результаты интерпретации методики «Эмоциональное выгорание» В. Бойко.

- Фаза «Тревожное напряжение». Сформировалась- 1% респондентов на этапе формирования- 17% респондентов, не сформировалась – 82% респондентов.
- Фаза «Резистенция» (сопротивление). Сформировалась- 13% респондентов, на этапе формирования- 50% респондентов, не сформировалась – 37% респондентов. Самая распространенная фаза среди исследуемых сотрудников. Проблемное поле для работы психолога.

Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование - сложившийся синдром у 50 % сотрудников. Самый распространенный синдром. На этапе формирования – 17%, 33%- не сформировался.

Редукция профессиональных обязанностей - сформировался- 20% респондентов, на этапе формирования- 77% респондентов, не сформировалась – 3% респондентов

- Фаза «Истощение». Характеризуется более или менее выраженным падением общего тонуса и ослабленностью нервной системы. Эмоциональная защита становится неотъемлемым атрибутом личности – в 13% случаев (. Фаза формируется -17%, фаза не сформировалась – 70% случаев.

Итог методики В. Бойко, также, заключается в следующем, эмоциональное выгоранию т.е. профессиональной деформации личности уже подвержены 20% сотрудников, у 47% - фазы на стадии формирования, 33% - эмоциональная среда личностей не подвержена деформации.

Следующей рубрикой в нашем исследовании является рубрика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций». Анализируем данные методики SACS - Русская-зычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой.

Эмпирическим путем, мы определили, что ассертивные действия - самая популярная стратегия среди сотрудников. Ассертивное поведение – непосредственное, честное и решительное выражение другому человеку своей позиции, своих чувств, мыслей и желаний с уважением чувств, позиции, мыслей, прав и желаний другого человека. Значит, большинство исследуемых сотрудников умеют достойно выражать себя во взаимоотношениях с коллегой или клиентом.

Высокая степень выраженности – 53%, средняя- 37%, низкая- 10% Ассертивное поведение – непосредственное, честное и решительное выражение другому человеку своей позиции, значит, большинство исследуемых сотрудников умеют достойно выражать себя во взаимоотношениях с коллегой или клиентом.

Вторая по популярности стратегия - поиск социальной поддержки. Высокая степень выраженности – 43%, средняя- 43%, низкая -13%.

Средние баллы степени выраженности мы получили в следующих пяти стратегиях преодоления стресса. Вступление в социальный контакт: средняя степень выраженности – 53%, высокая - 20 %, низкая – 27%. Осторожные действия: средняя степень выраженности – 57%, высокая - 23 %, низкая – 20%. Импульсивные действия:

средняя степень выраженности – 60%, высокая - 23 %, низкая – 17%. Избегание: средняя степень выраженности – 53%, высокая -23 %, низкая – 23%.

Важно отдельно отметить уровни выраженности стратегии агрессивные действия - средняя степень выраженности – 47%, высокая - 30%, низкая – 23%. Следующие две стратегии преодоления стресса наименее популярны. Степень выраженности стратегии манипулятивные действия: низкая – 47%, средняя - 42%, высокая - 11%. Степень выраженности стратегии асоциальные действия: низкая – 33%, средняя - 43%, высокая - 23%.

Таким образом, в большинстве случаев сотрудники используют конструктивные стратегии выхода из стресса - асертивные действия и поиск социальной поддержки. Деструктивные стратегии, такие как манипулятивные и асоциальные действия используются лишь некоторыми сотрудниками. Стоит отметить, что любая из стратегий имеет свои преимущества и недостатки.

Заключительной рубрикой рассмотрим результаты методики «Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности» (А. Леонова, С. Величковская). Были определены следующие результаты диагностики состояний сниженной работоспособности.

1. Утомление: 63%- среднее значение параметра, 17% - низкий и 17% выраженный уровни, 3% - высокое значение. Состояния истощения и дискоординации в протекании основных реализующих деятельность процессов, развивающееся вследствие продолжительного и интенсивного воздействия рабочих нагрузок, не являются преобладающим состоянием среди большинства сотрудников, критическое значение у 20% респондентов.

2. Монотония: 73% - среднее значение параметра, 17% - низкое значение параметра, 10% - выраженная степень монотонии. Состояние сниженного сознательного контроля за исполнением деятельности, возникающее в ситуациях однообразной работы также имеет неявную критическую степень выраженности (критическое значение – 10%).

3. Психическое пресыщение - состояние неприятия слишком простой и субъективно неинтересной или малоосмысленной деятельности, которое проявляется в выраженном стремлении прекратить работу, имеет следующие значения: 47 %- низкая степень, 43%- средняя степень, 10% - выраженная степень значения (критическое значение – у 10% респондентов).

4. И наконец, стресс как состояние повышенной мобилизации психологических и энергетических ресурсов, развивающееся в ответ на повышение сложности или субъективной значимости деятельности. определились уровни стресса: 43% - среднее значение, 20% - низкое значение, 23% - выраженный уровень и 13% высокий уровень. Видим, что критическое значение параметра - 36% сотрудников. Стоит обратить внимание на этот параметр, поскольку его значения имеют наибольший коэффициент среди показателей состояний сниженной работоспособности.

Мы проанализировали результаты диагностических методик, учитывая выраженность параметров профессионального стресса, была разработана коррекционно-развивающая программа «Тренинг ресурсов стрессоустойчивости в профессиональной деятельности».

Тренинг проводился с января по март 2014 года и включал в себя 14 встреч 2 раза в неделю на базе компании. Длительность одного дня занятия составляет 3 ак. часа (общая продолжительность программы – 32 ак. часа). Через месяц после последней встречи была проведена повторная диагностика параметров профессионального стресса.

Задачи, которые мы сформулировали, исходя из цели программы:



- Коррекция выраженности параметров профессионального стресса у сотрудников компании.
- Развитие стрессоустойчивости персонала для успешного выполнения бизнес-задач.

Были разработаны 2 основных модуля работы. Первый касался работы с эмоциональной составляющей, включает работу с составляющими стресса, снижению уровня отрицательных эмоций. Второй нацелен на развитие навыков преодоления стресса, обучение эффективным способам работы со стрессом в профессиональной деятельности. И тот и другой аспект был воплощен в тренинговой программе.

Концептуальной базой тренинга стрессоустойчивости является подход к проблеме стресса с позиций психологии здоровья [1]. При проведении тренингов по стрессменеджменту мы считаем важным информировать участников об этой новой отрасли психологии и ее вкладе в разработку проблемы стрессоустойчивости. Характерная особенность изучения стресс-менеджмента в рамках психологии здоровья — стремление к системности. Становится очевидным, что личность может сохранить себя в условиях стресса только в том случае, если будет проведен системный анализ важнейших областей жизнедеятельности человека (физическое здоровье — семья — работа — духовные ценности), что позволит каждому разработать собственную систему управления стрессом. Одна из аксиом психологии здоровья гласит, что каждый человек может быть здоров при определенных, подходящих именно для него особенностях и условиях жизни и работы [13].

Предполагаемые изменения в параметрах профессионального стресса представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Возможная коррекция параметров профессионального стресса**

Методика	Параметры	Коррекция
Шкала организационного стресса Маклина, русскоязычная адаптация Н. Водопьяновой	Общий индекс ОС и пять дополнительных показателей: • способность самопознания; • широта интересов; • принятие ценностей других; • гибкость поведения; • активность и продуктивность деятельности.	Снижение уровня восприимчивости к организационному стрессу
Методика «Эмоциональное выгорание» В. Бойко	1. «НАПРЯЖЕНИЕ» 2. «РЕЗИСТЕНЦИЯ» 3. «ИСТОЩЕНИЕ»	Снижение выраженности симптомов и, соответственно, фаз «Эмоционального выгорания»
Опросник «Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности» А. Леонова, С. Величковская	1. Утомление 2. Монотония 3. Пресыщение 4. Стресс	Снижение выраженности состояний сниженной работоспособности
Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) Русскоязычная версия Н. Водопьяновой, Е. Старченковой	1. Ассертивные действия 2. Вступление в социальный контакт 3. Поиск социальной поддержки 4. Осторожные действия 5. Импульсивные действия 6. Избегание 7. Манипулятивные действия 8. Асоциальные действия 9. Агрессивные действия	Повышение индекса конструктивности копинг-стратегий: повышение значений параметров № 1,2,3, снижение значений - № 6, 8, 9.

Концептуальной основой нашего тренинга мы считаем и теорию сохранения ресурсов [6,11]. Согласно данной теории, каждый из нас обладает достаточно обширным набором внешних и внутренних ресурсов. В связи с этим одна из задач тренинга — развитие ресурсов стрессоустойчивости участников группы. На занятиях были использованы разные формы и методы работы: разогревающие упражнения, мини-лекции, психогимнастика, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, кейс-методы, дыхательные упражнения, медитация, рациональная терапия, мышечная релаксация, аутогенная тренировка.

Интегративный подход в проведении обучения позволил наиболее глубоко подойти к вопросам взаимодействия в социуме и получить участникам ценный опыт в исследовании как собственной личности, своих убеждений, привычек, страхов, так и навыков преодоления профессиональных стрессов.

Для выявления динамики параметров профессионального стресса после группового тренинга, были повторно проведены диагностические методики, которые были использованы на констатирующем этапе исследования.

Для проверки сформулированной нами гипотезы был проведен статистический анализ значимости сдвига параметров профессионального стресса до и после проведения тренинговой программы. Все расчеты проводились с помощью компьютерной программы SPSS Statistics.

Полученные данные контрольно-оценочного этапа исследования позволяет сделать следующие выводы. В результате апробирования коррекционно-развивающей программы тренингов, произошли значимые изменения по параметрам профессионального стресса.

1. На примере офисных сотрудников компании «Лидер Тим» с помощью коррекционно-развивающей программы был снижен общий индекс восприимчивости к организационному стрессу (на 6%). Наибольший риск заболеваний имеют лица, восприимчивые к стрессовым условиям и ситуациям в профессиональной деятельности, в данном случае, можем сказать о положительной динамике стресс-толерантности сотрудников. Также в результате проведения программы тренингов, в содержание которой были включены методы саморегуляции, удалось скорректировать параметр «широта интересов», который связан с восстановлением жизненных сил.

2. Повторная диагностика «Эмоционального выгорания» сотрудников, определила, что с помощью профилактических и коррекционных мер программы тренингов удалось скорректировать ряд симптомов «Эмоционального выгорания». Фаза «Напряжение» - снижение выраженности симптома «Переживание психотравмирующих обстоятельств», «Неудовлетворённость собой», «Загнанность в клетку». Фаза «Резистенция» - снижение выраженности симптомов «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «Редукция профессиональных обязанностей». Фаза «Истощение» - снижение выраженности симптомов «Эмоциональный дефицит», «Психосоматические и психовегетативные нарушения». Вследствие этого, можно сделать вывод, о положительном влиянии эмоционально-фокусированного подхода программы тренингов, была действенной работа с эмоциональной составляющей профессионального стресса.

3. Исследование состояний сниженной работоспособности и результативности профессиональной деятельности после проведенной программы тренингов позволил определить наличие сдвигов в сторону улучшения по параметрам - «Утомление», «Пресыщение», «Стресс».

4. По результатам повторного диагностического исследования стратегий преодоления стресса стала более выраженной просоциальная стратегия «Ассертивные

действий» и менее выражены показатели пассивной стратегии: «Осторожные действия», асоциальной стратегии «Агрессивные действия», а также стали менее выражены «Импульсивные» и «Ассоциальные действия». В результате проведения коррекционно-развивающей программы тренингов был повышен общий индекс конструктивности стратегий преодоления стрессовых ситуаций. Конструктивная стратегия — «здоровое» преодоление является и активным и просоциальным. Активное преодоление в совокупности с положительным использованием социальных ресурсов повышает стрессоустойчивость человека. Из этого следует, упражнения нацеленные на развитие конструктивности стратегий повлияли не столько на повышение критерия конструктивности при выборе стратегии преодоления стресса, сколько на снижение выраженности уровня деструктивных стратегий. Похоже, удалось воздействовать на такие ресурсы стрессоустойчивости личности как: уверенность в себе, позитивное и рациональное мышление, эмоционально-волевые качества.

5. Прослеживается положительная динамика параметров профессионального стресса по результатам всех представленных методик: общей восприимчивости к организационному стрессу, симптомам и, соответственно, фазам «Эмоционального выгорания», состояниям сниженной работоспособности, конструктивности копинг-стратегий. Таким, образом, можно заключить, что по результатам исследования единичного случая, выраженность параметров профессионального стресса сотрудников организации, снизится в результате проведения программы «Тренинг ресурсов стрессоустойчивости в профессиональной деятельности, гипотеза подтверждена.

6. Была апробирована коррекционно-развивающая программа, мы рассмотрели динамику характеристик профессионального стресса, для научного заключения о эффективности данной программы необходимо провести исследование с участием экспериментальной и контрольной группы.

Разработанная и апробированная в ходе исследования коррекционно-развивающая программа может быть в дальнейшем использована, как современный метод оптимизации уровня профессионального стресса в коммерческих организациях, поскольку в ней учитывается специфика деятельности, возможные стрессоры и способы их преодоления именно в этой сфере, включены современные антистрессовые методы. Исследование будет интересно организационным психологам, занимающимся проблемами профилактики профессионального стресса и развития стрессоустойчивости у представителей различных профессий

### Литература

1. Ананьев В. А. Практикум по психологии здоровья [Электронный ресурс] / Методическое пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике. СПб.: Речь, 2007 — 320 с. — Режим доступа: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:57181>
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление [Электронный ресурс] / В.А.Бодров Электронный учебник — Москва: ПЕР-СЭ, 2006.
3. Бодров, В.А. Информационный стресс [Электронный учебник] / В.А. Бодров. - Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/77/212/92528.php>
4. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Электронный ресурс] / Электронная статья — СПб., 1999
5. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. [Электронный ресурс] / Учебное пособие (Серия «Практикум») — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
6. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. [Электронный учебник] / Н.Е. Водопьянова — СПб., 2005.-336 с.

7. Горбушина О.П. Психологический тренинг. Секреты проведения [Электронный учебник] / под ред. Т.Калинина — Санкт-Петербург.: Питер, 2008. — 176 с.
8. Гринберг, Дж. Управление стрессом [Текст] / Дж. Гринберг. - СПб.: Питер, 2004. - 496 с.: ил. - (Серия "Мастера психологии")
9. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса [Текст] / Л.А. Китаев-Смык. - М.: Издательство "Академический Проект", 2009. - 943 с.
10. Классификация психических расстройств. Научный центр психического здоровья РАМН [Электронный ресурс]: Электронный классификатор — Режим доступа: <http://www.psychiatry.ru/lib/55/book/14/chapter/1>.
11. Моница Г.Б, Раннала Н.В. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости» [Электронный ресурс]: / Моница Г.Б.- Санкт-Петербург: Речь, 2009— 250 с.
12. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 20–30.
13. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга [Электронный ресурс] / В.Г. Пузиков — СПб.: Издательство «Речь», 2007.-224 с.

## **ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭМПАТИЧЕСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

***М. Л. Мельникова, к. психол.н., доцент кафедры общей психологии  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия***

***Аннотация:** описан содержательный аспект компонентного состава эмпатии у девиантных подростков; выявлены факторы, препятствующие проявлению эмпатического отклика у девиантных подростков; описаны имеющиеся ресурсы подростков, эмоционально значимые аспекты, включенные в систему ценностей.*

***Ключевые слова:** структура эмпатии, направленность эмпатических переживаний, социальная позиция, ресурсы личности.*

Поиск путей конструктивного взаимодействия с подростками является одним из важных условий психолого-педагогической практики. При этом, особую актуальность приобретают знания и умения педагогов в выстраивании форм сотрудничества с девиантными подростками, незрелость эмоционально-волевой сферы которых, делают их уязвимыми для действия неблагоприятных факторов окружающей среды, нарушают или искажают нормальное функционирование поведенческих актов [4, 5, 8, 10, 14].

Современная наука и практика показывает, что в работе с подростками недостаточным является ослабление или устранение форм деструктивного поведения. Необходимым является выявление ресурсных аспектов, положительных сторон личности на которые необходимо опираться в воспитательно-образовательном процессе. Одними из таких ресурсных аспектов, на наш взгляд, выступает эмпатия, как совокупность социально-психологических свойств личности, детерминирующая поведение человека, обеспечивающая сбалансированность межличностных отношений и сдерживающая проявления жестокости и агрессии.

Феномен эмпатии является предметом постоянных дискуссий. В центре внимания исследователей находятся такие аспекты, как: экспликация понятия; характери-

стики, закономерности и механизмы протекания процесса эмпатии; формы и функции эмпатических переживаний; аспекты эмпатии в общей структуре личности человека и межличностного взаимодействия [2, 3, 6, 15, 16, 18].

К настоящему времени в психологии накоплена богатая эмпирическая база исследований данного феномена, где определены подходы к изучению эмпатии; проанализирован ее компонентный состав, показана роль семейных, детско-родительских отношений в развитии эмпатических переживаний ребенка; показана возможность человека самостоятельно как поощрять, так и подавлять эмпатические проявления, исключая, или, напротив, включая некоторую категорию людей из числа достойных сочувствия и сострадания [11, 13, 17 и др.].

Несколько меньше изучена проблема эмпатических проявлений у девиантных подростков. Немногочисленные исследования указывают на низкий уровень развития эмпатии. Недоразвитие высших социальных эмоций сказывается в отсутствии жалости, сопереживания, сочувствия, проявления агрессивных форм поведения. При этом отмечается, что у индивидов с трудностями развития данного свойства, практически не меняются результаты по увеличению уровня эмпатии, даже после проведения коррекционно-развивающей работы [1, 7, 9 и др.].

Опираясь на идеи А.Г.Ковалева и К.К.Платонова о том, что эмпатия – это *сложный аффективно-когнитивный процесс*; положение Я.Л. Коломинского о *роли задаваемых взрослыми социальных образцов-эталонов* в регуляции поведения ребенка; положение Л.С. Выготского о том, что *социальная позиция* как сущностная характеристика понятия *социальной ситуации развития* выступает как единство субъективного и объективного в личности, формирующееся в совместной деятельности с другими, мы выдвинули следующую *гипотезу*. Содержание когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов эмпатии позволяет девиантным подросткам испытывать эмпатические переживания. При этом наличие определенной социальной позиции, препятствует процессу эмоциональной вовлеченности и реализации готовности подростков к адекватному эмпатическому отзыву.

Под социальной позицией понимаем: взгляды, представления, установки, диспозиции личности относительно условий собственной жизнедеятельности, реализуемые и отстаиваемые в референтных группах [12].

Таким образом, основными *задачами* работы выступали: 1) описание содержательного аспекта компонентного состава эмпатии у девиантных подростков; 2) установление направленности их эмпатических переживаний; 3) выявления имеющихся ресурсов у подростков, эмоционально значимых аспектов, включенных в систему ценностей; 4) определение типов социальной позиции, препятствующих проявлению эмпатии среди девиантных подростков.

Для изучения уровня развития и *эмоционального компонента* эмпатии нами использовалась методика «Определение уровня эмпатии» И.М. Юсупова. Для изучения уровня развития *когнитивного компонента* эмпатии, использовались сюжетные картинки, содержащие эмоциональные проявления людей в жизненных ситуациях (радость, грусть, страх, вина, обида, удивление, злость, уныние, усталость). С целью изучения поведенческого компонента эмпатии использовалась *Карта наблюдений* по методике “Q-сортировка” (В.Стефансон). Кроме того, в индивидуальной беседе подросткам предлагалось рассказать о том, случалось ли им помогать людям и как они проявляют свою заботу о тех, кто им дорог. В свободной беседе подростки могли также выразить свое мнение о том, стоит ли проявлять сочувствие и сопереживание к другим людям, если да, то, что можно сделать, что бы им помочь.

Для изучения тенденций к определенной социальной позиции, была использована проективная методика Э. Вагнера «Рука» (Hand Test). Данная методика направлена на изучение когнитивной составляющей в выборе и оценке собственной реакции на поведение окружающих, роли эмоциональных аспектов в общей организации социального поведения индивида.

В исследовании принимали участие 112 подростков мужского пола, в возрасте от 13 до 15 лет, направленных по решению суда за совершенные правонарушения и преступления в специальное учреждение закрытого типа (Россия, Свердловская обл.).

На первом этапе исследования подростки были разделены на 3 группы в зависимости от уровня развития эмоционального компонента эмпатии. На втором этапе проводился анализ компонентного состава эмпатии по каждой из выделенных групп подростков. На третьем этапе при помощи метода ранговой корреляции Спирмена, изучались связи между показателями личностных характеристик и поведенческими проявлениями девиантных подростков. На четвертом этапе, при обобщении результатов исследования, были установлены типы социальных позиций девиантных подростков, препятствующие проявлению эмпатических переживаний.

На основании полученных результатов исследования было установлено:

1. Изучение особенностей эмпатических проявлений у девиантных подростков показало, что данную форму поведения нельзя рассматривать с позиции внешних проявлений. Эмпатия представляет собой сложную, структурную, динамическую форму организации поведения, проявление которой зависит от уровня сформированности компонентов эмпатии, эмоционального опыта и социальной позиции подростков.

2. Содержание когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов эмпатии позволяет подросткам с девиантными формами поведения испытывать эмпатические переживания. При этом наличие определенной социальной позиции, препятствует процессу эмоциональной вовлеченности и реализации готовности подростков к адекватному эмпатическому ответу.

3. Наличие тенденции к «отчужденно-директивной» позиции обусловлено такими личностными качествами как: стремление держать под контролем поведение окружающих, директивность, агрессия. Внутренние *факторы, препятствующие реализации* эмпатии: проецирование на окружающих своих негативных качеств, подавление и игнорирование собственных чувств и переживаний, внутренняя «глухота» к собственным эмоциональным состояниям, отрицательная установка к объекту эмпатии, игнорирование чувств другого.

4. Наличие тенденции к «зависимо-неопределенной» позиции обусловлено такими личностными качествами как: зависимость, комфортность, неуверенность в себе, неспособность утвердить себя, найти признание и понимание со стороны окружающих. Внутренние *факторы, препятствующие реализации* эмпатии: слабая ориентировка в осмыслении собственных переживаний, отсутствие согласованности чувств и поступков, низкий уровень развития навыков осмысления собственного эмоционального опыта, замена выражения переживаемой эмоции, выражением другой, непереживаемой эмоции (маскировки).

5. Наличие тенденции к «тревожно-отзывчивой» позиции обусловлено такими личностными качествами девиантных подростков как: впечатлительность, склонность к внутренней переработке чувств и переживаний, эмоциональная вовлеченность, способность предвосхищать эмоциональные состояния и поступки людей. Внутренние *факторы, препятствующие реализации* эмпатии: неумение сохранить независимость собственных переживаний, сокрытие и подавление испытываемых эмоций, боязнь за-

ражения эмоциональным состоянием другого и потерей чувства контроля над собственными эмоциями.

6. В качестве ресурсных аспектов можно обозначить содержание компонентного состава эмпатии. Подростки устанавливают причинно-следственные связи между поведением и эмоциональным состоянием окружающих, предвосхищают поступки людей, знают способы проявления сочувствия. Для реализации эмпатии на поведенческом уровне, необходимо включить в систему ценностей девиантных подростков объект эмпатии. При этом на первом этапе работы необходимо использовать лишь отвлеченные образы – герои художественных произведений. Художественное восприятие – это, безусловно, вид творческой активности, происходящий с большим участием конструктивного воображения. Захват впечатлением, имеющим ту или иную суггестивную силу, бессознательной сферы психической деятельности человека — неперенное условие воздействия на мотивацию его поступков, исходящую из его потребностей.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в деятельности практических психологов в ходе проведения профилактической и коррекционной работы с подростками, а также педагогами и родителями, по развитию у них толерантности, процессов саморегуляции, умения проявлять формы эмпатии по отношению к окружающим.

### Литература

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М, 1996.
2. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2.
3. Джрнзян Л. Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: Автореф. канд. дис. Тбилиси, 1984.
4. Дозорцева Е. Г. Аномальное развитие личности у подростков и юношей с делинквентным и криминальным поведением : Дис. ... д-ра психол. наук : Москва, 2000.
5. Долгова А. И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. М., 1981.
6. Карамуратова Р. Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе: Автореф. канд. дис. - Алма-Ата, 1984.
7. Ларина Т. Н. Психологические деформации смысловой сферы юношей, находящихся в условиях следственного изолятора: Автореф. канд. дис. Ростов-на-Дону, 2007.
8. Мельникова М. Л. Когнитивная составляющая агрессивного поведения подростков // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО. № 8, 2008.
9. Петрушина Л. В. Психология эмпатии несовершеннолетних осужденных женского пола: Автореф. канд. дис. Рязань, 2007.
10. Пирожков В. Ф. Криминальная психология. Психология личности несовершеннолетнего в условиях социальной изоляции. М, 1998.
11. Самарин А. Н. Актуальность солидарности в российском контексте // Системы безопасности – СБ - 2006, М., АГПС, 2006.
12. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: 1998.
13. Сорокоумова С. Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с ЗПР к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений. Дис. ... канд. псих. наук. — Н. Новгород, 2005.
14. Шихирев П. Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.

15. Юсупов И. М. Вчувствование. Проникновение. Понимание. Казань, 1993.
16. Decety, J., & Jackson, P. L. The functional architecture of human empathy. Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews. 2004.
17. Hoffman M. L. Toward a theory of empathic arousal and development // The development of affect. N.Y., L.: Plenum press, 1978.
18. Ohbuchi K, Ohno T, Mukai H. Empathy and aggression: effects of self-disclosure and fearful appeal //J. Soc. Psychol., 1993.

## **ЗНАЧЕНИЕ СИСТЕМЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СРЕДНЕАЗИАТСКИХ НАРОДОВ В ПРОИЗВОДСТВЕННОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

***Т. Т. Субанов, к.эконом.н., доцент кафедры  
менеджмента образования и экономики,  
директор Учебно-информационного департамента  
Ошского гуманитарно-педагогического института,  
г. Ош, Кыргызская Республика***

***Аннотация:** в статье рассматриваются виды невербальной коммуникации, актуализируется значение невербального аспекта общения в процессе взаимодействия руководителя организации с персоналом. Особое внимание уделяется выявлению этнопсихологических особенностей невербального общения, характерных для народов Средней Азии.*

***Ключевые слова:** невербальное общение, коммуникация, этнопсихология.*

В последнее время в связи с расширением международных контактов организаций, особое внимание их руководителей направлено на изучение процесса общения с представителями различных культур. Как показывает практика, кроме хорошего знания языка, нужно иметь еще хотя бы общее представление о культуре той страны. На наш взгляд, национально-культурная специфика тех или иных лингвокультурных общностей, влияющих на процесс общения, несомненно, сказывается на результатах переговоров и эффективности общения. И поэтому каждый современный руководитель должен общаться не только вербально, но и понимать невербальных каналов общения.

По мнению психологов, представители одной общности, вступая в контакт с членами другой лингвокультурной общности, действуют по своим моделям поведения, употребляют соответствующие той культуре кинетические системы. Как показывает практика, каждый человек как индивидуум личность формируется в определенной, окружающей среде, поэтому при коммуникации между членами различных обществ, носителями разных языков и культур, основными элементами являются знания не каждого отдельного индивидуума, а той культурной среды, в котором он сложился.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в книге «Язык и культура» рассказывает о соматическом языке, который включает в себя такие компоненты как выражение лиц, жесты, позы и т.д. [1]. Как известно, люди могут обмениваться разными типами информации на разных уровнях понимания. На практике общение не исчерпывается устными или письменными связями. Практически в этом процессе важную роль играют различные виды жестов, эмоций и т.д. По данным психологов практически передача большинства информации осуществляется невербальным путём.



В теории невербальные коммуникации - это язык тела- единственный язык, используемый всеми людьми, но понимаемый лишь немногими. На наш взгляд, хорошее представление о языке тела можно получить, посмотрев немое кино или на иностранных гостей, языком которого вы не владеете. Практически язык тела включает движение, осанку, манеру сидеть, положение рук, выражение лица, движение глаз, рукопожатие, походку и т.п. В практике сюда же относятся и незначительные, обычные жесты и сигналы, которые почти не фиксируются сознанием, но имеют в процессе общения очень большое значение [3].

Теоретически зная виды невербальной коммуникации, можно лучше понять способы их выражения, поскольку коммуникация данного типа осуществляется всеми органами чувств, из которых собственно и формируется коммуникативный канал. Для этого мы рассмотрим основные виды невербальной коммуникации:

- Кинестетика – данный элемент представляет совокупность телодвижений, жестов и поз, применяющийся для дополнения выразительных средств коммуникации. Главными элементами кинесики являются мимика, позы, жесты и взгляды, имеющие физиологическое или социокультурное происхождение. Применяемые жесты должны пониматься однозначно, поскольку при неправильном толковании жестов могут возникнуть неприятные обстоятельства;

- Тактильное поведение – было установлено, что при общении все люди используют разнообразные типы прикосновений к тем собеседникам, которые находятся в непосредственной близости. Различные виды прикосновений носят разный характер и имеют различную, отличную от прочих эффективность и значимость. Тактильное поведение условно может делиться на следующие типы: профессиональные, ритуальные, дружеские и любовные. Каждый тип прикосновения необходим человеку для ослабления или усиления процесса коммуникативной связи. Однако имеется ряд факторов, которые несомненно стоит учитывать, поскольку в разнообразных культурах невербальные элементы имеют различные обозначения;

- Сенсорика – является одним из видов невербальной коммуникации, в основе которого лежит чувственное восприятие всеми культурами. Отношение к партнеру складывается на ощущении органов чувств: запахов, ощущения вкуса, восприятия звуковых и цветовых сочетаний, ощущения тела собеседника и тепла, исходящего от него. Благодаря всему этому и строится невербальная коммуникация с данным партнером;

- Проксемика – вид невербальной коммуникации, основанный на использовании пространственных отношений. Данный вид коммуникации подразумевает непосредственное влияние расстояний и территорий на проявление межличностных отношений между людьми. В результате проведения некоторых исследований были выявлены четыре зоны невербальной коммуникации пространственного типа: интимную, личную, социальную и публичную;

- Хронемика – данный вид подразумевает использование времени при невербальной коммуникации;

- Паравербальная коммуникация – смысл коммуникации зависит от проявления уровня ритма, интонации и тембра голоса, которые используются для непосредственной передачи высказывания [4].

По теории психологии после определенной тренировки научиться правильно истолковывать язык тела других людей может практически каждый. Знание этого языка позволит менеджерам или руководителям лучше понимать тех, с кем они общаются: лгут ли они, скучают ли, проявляют ли нетерпение, чувствуют ли по отно-

шению к руководителю симпатию или наоборот, согласны ли они с руководителем или нет, открыты ли они и т.д. знать все это руководителю совершенно необходимо.

Например, *положение плеч и головы*. Как показывает практика в среднеазиатских народах положение плеч, головы дает информации о том, что открыт или замкнут человек, владеет ситуацией или нет, напряжен или удовлетворен. Как правило, человек поднимает плечи, когда он напряжен, и опускает, когда расслаблен.

*Положение тела*. Если работник говорит то, что думает, его тело посылает сигналы, которые мы будем называть однозначными. В таких ситуациях поза, как правило, бывает прямой, без особых изгибов, и может быть описано прямой линией, соединяющей голову со ступнями. Когда же соответствие между мыслями и словами нарушается, тело начинает посылать двойственные сигналы, и линия, соединяющая голову и ступни, становится ломанной.

*Лицо*. Лицо не случайно называют зеркалом души человека. Положение рта, бровей и глаз прекрасно передает эмоциональное состояние и такие чувства, как печаль, робость, злобу, враждебность и т.д.

*Зрачки*. Величина зрачков – очень важный элемент языка тела. Давно известно, что величина зрачков меняется в зависимости от силы света: когда светло – зрачки сужаются, а в темное время они расширяются. В последние годы зарубежными учеными было проведено много исследований, посвященных зависимости размеров зрачков от мыслей и чувств работника.

На наш взгляд, немаловажное место в общении собеседников занимают жесты. Известно утверждение о том, что жесты выполняют коммуникативную функцию. Она проявляется прежде всего в их способности служить средством облегчения взаимопонимания при общении, поддержания коммуникативного контакта и средством достижения оптимального воздействия на адресата. По нашему мнению, в широком его назначении жест облегчает вербальное описание предмета и имеет вспомогательную функцию по отношению к речи.

По мнению психологов, жесты можно уподобить просодическим средствам языка, т.к. они согласуются в речи с темпом, ритмом, паузацией и мелодическим движением. В других случаях жест передается специализированной лексической единицей. В работах А. А. Акишиной, Г. В. Колшанского, Е. В. Красильниковой по лингвистической науке, много внимание уделено паралингвистическим компонентам и их значению в коммуникации.

Побудительный жест по мнению Е. В. Красильниковой «... - это адресованное воздействующее телодвижение, служащее как единица общения, выражающее волеизъявления адресанта и предполагающее ответную реакцию» [2.С.37]. По мнению автора, он характерен для определенного общества или группы людей в определенный период. И тут же возникает вопрос: каким образом жест может быть характерен для определенного временного периода? На наш взгляд, ответ заключается в том, что жест может существовать в течение какого-либо периода времени, а затем исчезнуть в зависимости от потребностей общества. Например, в настоящее время у среднеазиатских народов не употребляются такие жесты, как отвесить поклон, т.к. они использовались в знак господства одного человека над другим.

В среднеазиатской культуре, чтобы позвать слуг, раньше было принято хлопать в ладоши или щелкать пальцами, что служило сигналом привлечения внимания слуг к хозяину. Теперь такое обращение свидетельствует о пренебрежительном отношении к другим людям.

На наш взгляд, жестовый способ позволяет обратиться к новому собеседнику в момент беседы с другим объектом, установить с ним невербальный контакт или побудить его к действию. Употребление различных жестов, например, «Подождите, пожалуйста», «Заходите, пожалуйста», «Пожалуйста, присядьте» и т.д. Тем самым, говорящий вступает в контакт с новым собеседником, продолжая речевой контакт с первым и следовательно, проявляет к нему уважение.

У среднеазиатских народов жест «Подождите, пожалуйста» изображается путём сложения пальцев и показывая внутреннюю часть ладони.

По нашему мнению, некоторые побудительные жесты русского народа совпадают с среднеазиатскими народами. Например, «зов пальцем» - многократно сгибать и разгибать указательный палец по направлению к себе; рука развернута ладонью вверх к себе, согнута в локте и т.д. Эти жесты могут использоваться при фамильярном отношении, т.е. вышестоящий к нижестоящему

На практике можно определить и различных несовпадающих форм побудительных жестов в среднеазиатской и русской культуре общения. Например, выражение «До свидания!» у среднеазиатских народов указывается жестом признания благодарности (прижав ладонь правой руки к сердцу) и используется во время ухода гостей, а у русского народа махом всей ладони.

Некоторые жесты народов Средней Азии отличаются друг от друга экспрессивными оттенками. Экспрессия в нашем случае обычно выражается не интенсивной ритмикой или неоднократным повторением того или иного жеста, а разными жестами. К примеру, жесты «тихо» и «замолкни» означают следующее:

- а) «Тихо»- указательный палец прижат к губам - означает призыв к тишине;
- б) «Замолкни» - открытая ладонь с собранными пальцами в щепоть повернута к собеседнику – означает неравноправие между вышестоящим и нижестоящим.

На наш взгляд, жест в процессе общения подчеркивает значение побудительного высказывания, усиливает его воздействие на субъект. По нашему мнению, употребление побудительных жестов руководителями организаций в процессе коммуникации устраняет непонимание и двусмысленность речи. И если жест способствует руководителю организации удачному воздействию на субъект, то мы вправе считать то, что знание сущности жестов является желательным и важным фактором для достижения коммуникативной цели.

Исследование невербальных компонентов общения позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Преобладающее большинство побудительных жестов производится руками, пальцами, головой;
2. Жесты народов Средней Азии проявляются в условиях национально-специфического контекста и обуславливаются ситуационными и социальными ролями сторон;
3. Особенность черты при нормативном общении среднеазиатских народов заключается в кинесической речи для акта коммуникации.

Итак, из сказанного следует то, что изучение невербальных компонентов общения имеет большую практическую значимость в эффективности переговоров между двумя сторонами. Активно применяя невербальные коммуникации, руководитель организации сможет значительно улучшить способности поддерживать людей, избегать конфликтов, создавать хорошее настроение, эффективно решать жизненных проблем. Бизнесменам, предпринимателям, специалистам, ведущим деловые отношения с зарубежными партнерами, следует учитывать, что на невербальные средства накла-

дывает сильный отпечаток конкретная культура, поэтому нет общих норм и правил для всего человечества. Невербальный язык другой страны приходится учить так же, как и словесный.

### **Литература**

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1983. – 202 с.
2. Красильникова Е.В. Жесты и структура высказывания в разговорной речи./Русская разговорная речь. Фонетика, морфология, лексика, жест.–М., 1983.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – 321 с.
4. Маврецкий С. Страноведение: культура-язык-человек. – М., 1977. 282 с.
5. Филипов А.В. Звуковой язык и «язык» жестов. / Лингвистический сб. им. Н.К.Крупской. – М., 1975. – Вып. 3.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Е. В. Хлыстова, к. психол. н., доцент кафедры  
специальной педагогики и специальной психологии  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

*А. И. Бурова, магистрант Института специального образования,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** социализация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, как основная цель современной психолого-педагогической науки и практики требует определения новых ориентиров при построении программ их психологического сопровождения и обучения. Одним из таких ориентиров является социальная успешность.

**Ключевые слова:** социальная успешность, подростковый возраст, задержка психического развития.

Представляя собой интегрированное понятие, социальная успешность все чаще привлекает внимание ученых, однако в настоящий момент нет четких позиций авторов по отношению к содержательным компонентам этого феномена. Так Н. А. Батулин, Э. Ш. Натанзон, С. Л. Рубинштейн и др. трактуют успех как переживание состояния удовлетворения, радости от достижения высокого результата в деятельности. В педагогическом аспекте успешность понимается как качество, присущее личности, достигшей успеха в процессе обучения и воспитания. Е. Ю. Варламова рассматривает социальную успешность как это устойчивое состояние личности, основанное на позитивной «Я-концепции».

В специальной психологии феномен социальной успешности изучен недостаточно. Проблема состоит в неоднозначности его характеристик по отношению к детям с различными вариантами дизонтогенеза, так как ресурсы социализации у данной категории детей вариативны и зависят от специфики нарушений развития. Не определены такие характеристики и по отношению к детям с задержкой психического развития (ЗПР).

Итак, отсутствие единого подхода к содержательным характеристикам социальной успешности, несформированность научной позиции в отношении выбора критериев, параметров и технологий изучения формирования данного образования у подростков с ЗПР стало основанием для определения цели исследования – исследование содержания, структуры и особенностей социальной успешности у подростков с задержкой психического развития.

В ходе теоретического анализа рассмотрено более 50 литературных источников. Систематизация различных подходов к понятию социальной успешности позволила сформулировать базовое определение исследования: социальная успешность – это устойчивое состояние личности, основанное на позитивной «Я-концепции», в котором отражается включенность личности в систему социальных связей и отношений, способствующее его эффективной социализации и достижению социально значимых статусов. (Е. Ю. Варламова, В. М. Пятунина).

В этом контексте структура социальной успешности представляет собой многокомпонентное образование, включающее объективную и субъективную составляющие. К объективным компонентам относятся социальная адаптированность и способность к решению возрастных задач. К субъективным – «Я-концепция», самооценка, самоуважение, а также уровень притязаний и мотивация к достижению успеха.

Для апробации теоретических положений было организовано и проведено пилотажное исследование в процессе которого решались следующие задачи:

1. Подбор и адаптация диагностическим методик, позволяющих оценить уровень сформированности различных компонентов социальной успешности у детей подросткового возраста с ЗПР.
2. Выявление, анализ и сравнение показателей социальной успешности у детей подросткового возраста с ЗПР и их нормально – развивающимися сверстниками.

Диагностическая работа проводилась на базе двух образовательных учреждений:

1. Государственного казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения Свердловской области для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 18» (СКОУ №18).
2. Муниципального автономного общеобразовательного учреждения Артинского городского округа «Артинская средняя общеобразовательная школа №1» (АСОШ №1).

Общая выборка составила 20 человек: 7 мальчиков и 13 девочек, в возрасте 14-16 лет (8 класс). Из них 8 испытуемых – учащиеся СКОУ №18 (далее - испытуемые с ЗПР), и 12 – учащиеся АСОШ №1 (далее – испытуемые с НУР – нормальным уровнем развития).

Для измерения компонентов социальной успешности подобран комплекс следующих методик:

1. Социометрический тест (Д. Морено) – направлен на оценку социальной адаптированности, путем выявления социометрического статуса учащихся в коллективе.
2. Опросник для педагогов «Оценка возрастных компетенций» был составлен на основе модели возрастных компетенций Achenbach , Waters, Sroufe , Masten, Braswell , Selman и DeGeus. Опросник направлен на изучения уровня сформированности социальных компетенций необходимых для успешной социализации в соответствии с возрастом.
3. Методика Дембо-Рубинштейн – направлена на исследование уровня самооценки и уровня притязаний.
4. Проективный рисуночный тест «Автопортрет» (Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина).

5. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса.
6. Тест на самоуважение (Методика шкала М. Розенберга).

Полученные данные свидетельствуют о диспропорциональности компонентов социальной успешности у детей подросткового возраста с ЗПР по – сравнению с нормально – развивающимися сверстниками. Так обнаружено что уровень сформированности возрастных компетенций при ЗПР выше, чем при нормативном развитии. Высокие показатели продемонстрировали 62% испытуемых с ЗПР и 50 с нормой развития.

Эти, на первый взгляд парадоксальные результаты можно объяснить влиянием коррекционной среды и компенсаторными процессами. Известно, что в Специальной (коррекционной) общеобразовательной школе особое внимание уделяется решению проблемы социальной запущенности обучающихся.

Однако по другим показателям социальной успешности дети с ЗПР существенно отстают от нормативных сверстников. Так уровень сформированности социальной адаптированности у подростков с ЗПР значительно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. Кроме того, практически все субъективные компоненты социальной успешности при ЗПР сформированы в меньшей степени, чем объективные. Очевидно это обусловлено проявлением психического инфантилизма, личностной и эмоциональной незрелостью, характерными для данного вида дизонтогенеза.

Исследование самооценки также показало существенное отставание от нормы. Недостаток критичности, незрелость я – концепции отражается в неустойчивости самооценки, преобладании неадекватных ее вариантов, что затрудняет применение данного компонента при изучении социальной успешности у интересующей нас категории.

Преобладание деструктивной мотивации (избегание неудач), которая обнаружена у 58 % испытуемых с ЗПР подтверждает наше предположение о дефицитности субъективных компонентов социальной успешности. Такая мотивация лежит в основе низкого уровня социальной активности и препятствует успешной социализации. Также было выявлено, что среди испытуемых с ЗПР отсутствуют испытуемые с высоким уровнем самоуважения, подавляющее большинство (83%) продемонстрировали средний уровень данного компонента.

Для сопоставления результатов по всем диагностируемым компонентам у каждого испытуемого, полученные данные были систематизированы и с помощью метода шкалирования выделены уровни развития социальной успешности:

- низкий уровень: отсутствие знаний о правилах и нормах поведения в социуме. Ориентация на свои потребности и желания, проявления эгоцентризма, пассивность либо агрессивная позиция в социальных контактах; отсутствие стремления к включению в жизнь общества, затруднения во взаимодействии с окружающими людьми, отсутствие навыков конструктивного взаимодействия;
- средний уровень: несовершенство одного из двух основных базовых компонентов (субъективного), индивид осведомлен о правилах и нормах поведения в социуме, но несформированность субъективных компонентов социальной успешности проявляется в невозможности регуляции своего поведения на оптимальном уровне;
- высокий уровень: принятые в обществе нормы и правила социального взаимодействия становятся определяющими и регулирующими личностную позицию и поведение индивида. Отмечается сформированность всех компонентов социальной успешности. Общение и поведение индивида характеризуется низким уровнем конфликтности, дружелюбностью, общительностью, высокой адаптивностью и конструктивностью социальных взаимодействий.

Таким образом, в ходе исследования было экспериментально доказано, что компоненты социальной успешности у заявленной категории детей имеют специфическое развитие. Объективные компоненты исследуемого феномена имеют более высокие показатели, чем субъективные, что свидетельствует о некоторой диспропорции. Кроме этого было установлено, что подавляющее большинство детей с ЗПР имеют средний уровень социальной успешности. Полученные результаты диктуют дальнейшие цели исследовательской работы:

1. Уточнение структуры социальной успешности по отношению к детям с ЗПР.
2. Изучение механизмов диспропорционального соотношения отдельных компонентов социальной успешности.
3. Определение направлений психолого - педагогического сопровождения детей подросткового возраста с ЗПР с целью выявления и формирования социальной успешности.

Данные исследования эмоционально-волевой сферы подростков с ЗПР имеют практическую значимость в дальнейшей разработке коррекционных мероприятий. Предложенный методический комплекс можно рассматривать как самостоятельный предмет диагностики с целью определения общего уровня социальной успешности и выявления западающих компонентов. Результаты исследования рекомендуется применять в практической деятельности специальных психологов и педагогов в образовательных учреждениях.

## **ГЕНДЕРНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В ФОКУСЕ СОВРЕМЕННОГО МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА**

*А. В. Швецова, к.социол.н., старший преподаватель  
кафедры социологии и политологии,  
ФБГОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** в статье представлен анализ соотношения природного и социокультурного компонентов общественных взаимодействий в контексте гендера.

**Ключевые слова:** гендер, социо-культурные взаимоотношения, маскулинность, фемининность.

Соотношение природного и культурного компонентов в структуре общественных взаимодействий представляет собой одну из ключевых проблем современной гуманитарной науки. В частности, это относится к проблематике гендера, где маскулинность и фемининность рассматриваются как социокультурные характеристики, строящиеся на биологических основаниях.

Гендерная культура – образование, конечно, не новое. Она существует в каждую историческую эпоху и в любом обществе. Актуальной задачей в настоящее время становится вычленение ее как самостоятельной научной категории. Сложность определения заключается в том, что оно состоит из двух базовых научных понятий – «культура» и «гендер», каждое из которых имеет ряд трактовок разной степени абстрактности, тогда как конечная формулировка должна быть пригодной для операционального использования, а значит быть вполне конкретной.

Общее понятие «культура», безусловно, шире в содержательном плане, чем «гендерная культура». Многообразие определений самого термина «культура», обозначающих как элементы поведения, так и стороны деятельности человека, свидетельствует о неизбежности его использования при изучении и описании совершенно разных явлений, объединенных по принципу «отличия от природного». Питирим Сорокин определяет культуру в общем смысле как «некую совокупность, которая создана или модифицирована в результате сознательной или бессознательной деятельности двух или более индивидов, взаимодействующих друг с другом или влияющих друг на друга своим поведением» [2, с.34]. Такая трактовка позволяет рассматривать культуру в ее генезисе, а конечный результат – в виде «продукта». Культура как набор отношений, ценностей, убеждений и форм поведения, разделяемых группой людей и передаваемых из поколения в поколение с помощью языка или другого средства коммуникации, рассматривается Дэвидом Мацумото [1]. В данном определении фиксируются аксиологический и праксиологический компоненты культуры, что дает возможность анализа структуры изучаемого явления.

Мы понимаем под культурой исторически сложившуюся систему особых социальных ценностей, норм, знаний, и форм поведения, направленную на повышение комфортности совместной жизни людей, обеспечение их самореализации и раскрытие творческого потенциала личности и общества. Это определение вмещает в себя как внутреннюю культуру, культуру отдельной личности, так и внешнюю – культуру, имеющую национальный характер и традиции.

Для понимания сущности гендерной культуры в современных условиях необходимо обратиться к ее историческому содержанию. Универсальным фактором, определяющим функции и нормы поведения мужчин и женщин в различных сферах жизнедеятельности, является способность женщин к деторождению. Это определило половую детерминацию трудовых ролей на начальных этапах развития общества, которая в последующем приобрела нормативный характер, закрепляясь посредством морали, религии и права. Утверждалась господствующая роль мужчины в семейной, производственной, общественной жизни, так как он своим трудом обеспечивал материальное положение жены, детей, защиту государства. Женщине предписывалась обязанность подчиняться везде и во всем. Гендерная культура строилась на неравенстве, которое фиксировалось в различных знаниях, ценностях, практиках поведения, предписываемого мужчинам и женщинам. Неравенство в семье определяло культуру поведения во всех других сферах общественной жизни.

Природные детерминанты оказывали решающее значение в особенностях приобщения личности к гендерной культуре с раннего детства и способствовали воспроизведению патриархального уклада на протяжении большей части истории человечества. Однако абсолютность мужского господства периодически нарушалась, подтверждением чему служат исторические примеры правления женщин (зачастую весьма успешные и судьбоносные для развития отдельных государств и всей человеческой цивилизации). Хотя подобные случаи рассматриваются, как правило, в качестве исключений, в начале XIX века назрела потребность экономики в женской рабочей силе, и включение женщин в производственную деятельность стало неизбежной реальностью.

С доступом женщин к образованию открылись и перспективы в обретении и расширении их гражданских прав и свобод. Суфражизм – женское движение за политические права – перерос в феминизм – массовое освободительное движение, целью которого стало достижение равенства прав с мужчинами во всех сферах жизнедея-



тельности. Большинство развитых стран современного мира признали справедливым и юридически узаконили данное требование.

В XX веке динамика изменения гендерной культуры в обществе приобрела настолько высокие темпы, что традиционная эссенциалистическая парадигма оказалась несостоятельной в объяснении произошедших в ее структуре и содержании трансформаций. Если раньше взаимоотношения мужчины и женщины можно было описать формулой «человек + женщина», то теперь возникла потребность в появлении новой формулы «человек + человек». Психолог К. До сформулировал основные тезисы, иллюстрирующие эволюционный путь гендерной психологии, пригодный для описания всех направлений гендерных исследований:

1. Женщины и мужчины различны, не так ли?
2. Люди думают, что мужчины и женщины различны, не так ли?
3. Возможно, все это несколько сложнее, чем мы думали.
4. Психологи не одиноки [3, с. 11].

Первый вопрос относится к области психологии половых различий. Второй – указывает на смещение акцента в сторону социально-перцептивных процессов. Третий тезис отражает идею множественности гендеров. В последнем тезисе звучит призыв к взаимодействию представителей различных областей науки и развитию междисциплинарных гендерных исследований.

В известном выражении К. Маркса утверждается, что анатомия человека – это ключ к анатомии обезьяны, но совсем не наоборот. Однако до сих пор ведущим аргументом в споре о взаимоотношении мужчин и женщин для многих выступает именно природозаданность или биологическая обусловленность распределения ролей, свойственная, якобы, всему живому. Такой подход существовал на протяжении большей части известной нам истории человечества как единственно возможный и создавал культуру взаимоотношений полов, основанную на принципах различия и противопоставления. Происходящие в современном мире гендерные трансформации общества, ведущей идеей которых является практическое достижение равенства мужчин и женщин в мире, повлекли за собой развитие новых научных направлений. Гендерный подход основан на идее о том, что физические различия между мужчинами и женщинами не так важны, как то социокультурное значение, которое общество приписывает этим различиям. Это обуславливает потребность в появлении и научном обосновании новых понятийных категорий, одной из которых, на наш взгляд, является «гендерная культура». Данное понятие играет методологическую роль в исследовании представлений о сходствах и различиях между мужчинами и женщинами. Оно вносит ясность в противоречивое смешение патриархальных и эгалитарных норм и образцов отношений в семье и обществе, в истоки существующего в этой связи гендерного конфликта. В эмпирическом исследовании их использование в процессе операционализации категорий дает возможность доводить их до уровня измеримых показателей отношения респондентов к проблеме гендерных взаимоотношений.

#### **Литература**

1. Мацумото, Д. Психология и культура [Текст] / Д. Мацумото. – М., 2003 - 720 с.
2. Сорокин, П.А. Социальная и культурная динамика [Текст] / П.А. Сорокин / пер. с англ., В.В. Сапова. - М: Астрель, 2006. — 1176 с
3. Deaux, K. An overview of research on gender: four themes from 3 decades // Sexism and stereotypes in modern society: the gender science of Janet Taylor Spence / Ed. by W.B.Swann, Jr, J.H.Langlois, L.A.Gilbert. Washington: American Psychological Association, 1999. P. 11-32.

## ПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### «В ЧЕМ СИЛА, БРАТ?», ИЛИ СТРАТЕГИЯ ЗАПУГИВАНИЯ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ СТРАТЕГИЙ ИНФОРМАЦИОННО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПРАКТИКЕ РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ЭКСТРЕМИЗМА

**Ю. Р. Тагильцева, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия**

Работа выполнена при поддержке РГНФ: грант 15-34-01293 «Деструкция и отчужденность — ведущие стратегии экстремистского дискурса».

**Аннотация:** Рубеж XX и XXI вв. ознаменовался возрождением агрессивной интолерантности представителей различных национальных, религиозных или политических групп, что приводит к движению механизма религиозно-политического экстремизма, который становится неотъемлемым фактором политической жизни, создавая угрозы и вызовы государствам, становясь таким образом одной из глобальных проблем безопасности не только одной страны, но и всего мирового сообщества. В данном исследовании рассматриваются основные приемы информационно-психологического воздействия, используемые различными религиозно-экстремистскими группировками для запугивания своих противников. Все это способствует, с одной стороны, возможной деморализации и выведения противника из психологического равновесия, а с другой – самоутверждение самих манипуляторов.

**Ключевые слова:** религиозно-политический экстремизм, информационно-психологическое воздействие, манипулирование, дезинформирование, пропаганда, информационная агрессия, стратегия запугивания.

Современному миру присущ крайне сложный и запутанный характер социально-политических отношений между государствами и их коалициями, национальными и этническими сообществами различных типов и уровней, а также различными транснациональными группами. Разнообразные формы взаимодействия, а нередко скрытого и явного противостояния между ними порой (и всё чаще) приводит к активизации религиозно-политического экстремизма на международной арене как формы политической борьбы. В связи с трагическими событиями последних лет на Северном Кавказе, Ближнем Востоке, Украине, экстремизм становится неотъемлемым фактором политической жизни, создавая угрозы и вызовы государствам, становясь таким образом одной из глобальных проблем безопасности не только одной страны, но и всего мирового сообщества.

Как отмечают А. А. Нуруллаев и Ал. А. Нуруллаев, сегодня религиозно-политический экстремизм отличает крайняя нетерпимость не только к «неверным», но даже и к своим единоверцам, неразделяющим их политические воззрения; «вседозволенность» на политическом поприще; основной стиль поведения – конфронтация с государственными институтами [Нуруллаев 2003:85]. Главным инструментом достижения своих целей для них являются «насилие, крайняя жестокость и агрессивность, сочетающиеся с демагогией» [там же] и нередко сопровождаемые силовыми методами – террористические акты, партизанская война и т.д. Кроме того, представи-

телями таких движений в принципе отрицается возможность компромиссов, переговоров, соглашений с государством, против которого ведут войну.

Поэтому очень часто объектом воздействия становятся силовые структуры.

В представленных, исходя из поставленных вопросов, исследованию подлежали два семантических поля – *социальная группа и религия*.

В представленном для исследования копиях из группы «Мученики благословенного Шама» в отношении социальной группы – силовики (сотрудники силовых структур России – есть указание на страну: «2013 год – переломный в новейшей истории России. На политическую авансцену вышел Ислам») используется стратегия запугивания, репрезентируемая через следующие приемы.

1. Скрытая угроза через перефразирование устойчивого оборота «захлебнуться в крови».

*«Силовики, вы захлебнетесь в стряпани уголовных дел».*

По данным Большого толкового словаря (источник: <http://www.gramota.ru/slovari>):

**ЗАХЛЕБНУТЬСЯ**, -нусь, -нётся; св.

1. (чем). Задохнуться или поперхнуться от попадания в дыхательное горло жидкости, дыма и т. п. *З. в воде. З. от ударившей в лицо волны. З. воздухом, дымом. З. кровью.*

2. (от чего, в чём, чем). Почувствовать затруднение, перебои в дыхании (во время быстрой и взволнованной речи, смеха, плача и т. п.). *З. от счастья. З. от нахлынувшей ненависти. З. от слёз, от смеха. З. в гневе. З. тихой радостью. З. бурным смехом.*

3. Перестать действовать, заглохнуть (о моторе, автомате и т. п.). *Мотор захлебнулся и утих. Мотор работал с перебоями и захлебнулся. Пулемёт захлебнулся (замолчал).*

4. Потерпеть неудачу, прекратиться, получив отпор (об атаке, наступлении и т. п.). *Штурм высоты захлебнулся. В грохоте артиллерийской стрельбы атака захлебнулась.* < Захлёбываться; Захлёб (см.).

В данном контексте глагол «захлебнуться» реализуется в своем четвертом значении, поскольку есть указание на «безуспешность» действий силовых структур, но есть и аллюзии и на первое значение (захлебнуться в крови).

2. Манипуляция посредством приема «правда - наполовину», заключающего в предоставлении только одной части достоверной информации, в то время как другая, объясняющая возможность существования первой, говорящим намеренно утаивается.

*«А вы приготовьте себе последний аргумент офицера, чтобы привести его в действие в отношении себя где-нибудь в сортире, как это делали ваши предки и старшие коллеги после смерти Сталина и ареста Берии».*

Намек на легенду о том, что после ареста Л.П. Берии (1953 г.) произошли массовые самоубийства сотрудников МГБ, опасаясь ареста и преследования. Массовых самоубийств среди офицерского состава не было, это легенда, были отдельные случаи (например, генерал армии, Герой Советского Союза И.И. Масленников застрелился в своем кабинете после ареста Л.П. Берии). (П.А. Судоплатов. Спецоперации. Лубянка и Кремль 1930-1950 годы. Глава 12. Заговор против Берии и его падение.)

3. Для усиления «образа врага» в лице силовиков в тексте неоднократно используется образ «убийц мусульман», подкрепляемый манипулятивным приемом «экспрессивный удар», заключающийся в намеренном транслировании ужасов, совершаемых силовыми структурами в отношении исповедующих ислам, с целью вызвать у «истинно верующих» желание наказать виновных. Здесь же присутствуют элементы дезинформирования, факты, не имеющие подтверждения.

*«Мы не простим вам убийства и аресты мусульманских проповедников, запреты хиджаба и Корана, разрушения действующих мечетей и препятствование в строительстве новых».*

4. Языковая демагогия, репрезентируемая через коммуникативный принцип деления мира на «своих» и «чужих», что дает возможность создавать фантомный социум, к которому относится говорящий, - группа «истинно» верующих мусульман, сражающихся во имя Аллаха. Подобный эффект создается посредством личного местоимения множественного числа «мы» и его указательных и притяжательных форм «нам», «наш».

*«Вы объявили **нам** войну и вы потерпите поражение».*

*«**Мы** не ответим вам насилием, но продолжим призыв к Исламу и установлению Слова Аллаха превыше слов людей».*

В результате говорящий создает биполярный образ мира, за счет которого упрощает его восприятие, и дает только одностороннюю интерпретацию, манипулируя сознанием индивида.

В этом же высказывании имплицитно репрезентируется и превосходство исповедующих Ислам и живущих по законам Шариата над всем неисламским миром через прилагательные «безбожный» и «праведный».

*«Ваше время – **безбожного** правления – подходит к концу».*

По данным Большого толкового словаря (источник: <http://www.gramota.ru/slovari>):

**БЕЗБОЖНЫЙ**, -ая, -ое; -жен, -жна, -жно.

1. Отрицающий существование Бога (о человеке). // Противоречащий религиозно-нравственным нормам; греховный. *Б-ые мысли. Б-ая жизнь.*

2. только полн. Разг. Не знающий меры; бессовестный. *Б. враль, плут, пьянчуга.*

3. Разг. Очень сильный; возмутительный. *Б. цинизм. Б-ая клевета.*

*«А потом будет восстановлен **Праведный** Халифат, правящий по пророческому методу, который отомстит убийцам мусульман».*

По данным Большого толкового словаря ((источник: <http://www.gramota.ru/slovari>):

**ПРАВЕДНЫЙ**, -ая, -ое; -ден, -дна, -дно.

1. Строго соблюдающий правила религиозной морали; благочестивый, безгрешный. *П. старец. П-ая душа. Господь праведный (о Боге).*

2. Отвечающий правилам религиозной морали, нормам нравственности. Вести праведную жизнь. *Лечить - дело п-ое! Отдохнуть после трудов праведных (шутл.; основательно потрудившись).*

3. Высок. Справедливый, правильный. *П. суд. П. судья. П-ое возмездие. ◇ Боже праведный!* Разг. Выражает страх, удивление, негодование и другие чувства. *Боже праведный, до чего дожили! < Праведно, нареч. П. жить. П. судить. Праведность, -и; ж. П. решения. Не гордись своей праведностью!*

В следующем высказывании исследуемого текста используется глагол в повелительном наклонении, призывающий к осуществлению конкретного экстремистского действия, нарушающего свободы граждан в зависимости от их религиозной принадлежности.

*«Вот этим оружием, захваченных у **кафиров**, наши Братья будут **жечь** самих **кафиров** с **муртадами** и их танки».*

По данным Большого толкового словаря (источник: <http://www.gramota.ru/slovari>):

**ЖЕЧЬ**, жгу, жжёшь, жгут; жёг, жгла, жгло; жжённый; жжён, -а, -о; нсв.

1. (св. сжечь). кого-что. Предавать огню, истреблять огнём. *Ж. старые письма. Ж. мусор. Ж. деревни и сёла (поджигать, предавать огню, сжигать).*

2. что. Заставлять гореть (для отопления, освещения и т.п.). *Ж. дрова. Ж. костёр. Ж. свет. Ж. спички. Ж. бенгальские огни у новогодней ёлки. Ж. папиросы, сигареты, табак*

3. Подвергать действию огня, обжигу при изготовлении, обработке чего-л. (для придания твёрдости, прочности). *Ж. кирпич. Ж. глиняные горшки.*
4. (кого-что). Палить, припекать, печь (о солнечных лучах и т.п.). *Солнце жжёт спину. Солнце так и жжёт! // Вызывать ощущение жжения, ожога. Крапива жжёт. Горчичники жгут. Кипяток жжёт губы. / О холоде, морозе. Мороз жжёт щёки. / Об укусах насекомых. Комары так и жгут!*
5. (кого-что). Причинять нравственные страдания, мучить, тревожить. *Стыд и раскаяние жгут душу. Мучительные воспоминания жгут сердце. / О речи, взгляде и т.п. Его взгляд жгёт ей сердце. Речь оратора жгла и тревожила толпу.*
6. обычно повел. Разг.-сниж. Действовать, делать что-л. быстро, энергично, с азартом. *Жги, наяривай на своей гармонике!*

Исходя из контекста, глагол «жечь» используется в первом своем значении, поскольку есть «одушевленные» объекты воздействия – «кафиры», «муртады».

По данным исламского энциклопедического словаря (источник: <http://slovar-islam.ru/books/>):

**КЯФИР** - неверный, неблагодарный, скрывающий, не признающий истины, не верующий в существование или единство Аллаха. Слово происходит от глагола "кафара" - покрывать, скрывать. Слово кяфир, в узком смысле, означает "скрывающий свое знание о Боге".

Кяфирами называются люди, которые отказываются признавать существование, единство и атрибуты Аллаха, пророческую миссию Божьих посланников (или хотя бы одного пророка), существование ада и рая, воскресение после смерти и страшный суд.). (см. Куфр - неверие в существование и единство Аллаха. Куфром считаются все убеждения помимо Ислама)

**МУРТАД** - возвращение назад, в свое прежнее состояние. Муртадами называют вероотступников, которые отреклись от Ислама и перешли либо в другие религии, либо же в другие формы неверия. Все прошлые благодеяния и богоугодные дела этого человека стираются. Если муртад вернется в Ислам, то он не должен совершать возмещения молитв и постов того периода, пока он был в неверии. Однако в хадж он должен поехать заново, если имеет возможность.

Как видим, по отношению к России на фоне вооруженного конфликта в период Чеченских войн информационная агрессия представляла собой угрозу эмоциональному и психологическому состоянию не только социальной группе - силовикам, но и российскому обществу, поскольку используемые приемы манипулирования, дезинформирования и пропаганды способствовали выстраиванию четкой стратегии запугивания последних, а также провоцированию социальных, политических и этнических конфликтов.

#### Литература

1. Али-заде А. Исламский энциклопедический словарь / А. Али-заде. – М.: Ансар, 2007. – 400 с.
2. Большой толковый словарь русского языка. Ред. Кузнецов С.А. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
3. Нуруллаев А. А., Нуруллаев Ал. А. Религиозно-политический экстремизм / А. А. Нуруллаев, Ал. А. Нуруллаев // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Политология. - 2003. - № 4 - С. 83-92.
4. Судоплатов П.А. Спецоперации. Лубянка и Кремль 1930-1950 годы. Глава 12. Заговор против Берии и его падение / П.А. Судоплатов [Электронный ресурс]. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1997. – Режим доступа: <http://lib.ru/POLITOLOG/SUDOPLATOW/specoperacii.txt>, свободный. – Загл. с экрана.

Научное издание

***II Международной научно-практической конференции  
«ИННОВАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ  
В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ:  
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД»  
Том I***

Подписано в печать 25.01.2016. Формат 60\*84/16  
Бумага множительных аппаратов. Печать на ризографе.  
Усл.печ.л.14,9. Тираж 500 экз. Заказ 674  
Абхазский государственный университет  
Отдел множительной техники  
Республика Абхазия, г. Сухум  
ул. Университетская, 1.